

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ
ОСВІТИ**

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ

НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЗБІРНИК № 85

СПЕЦВИПУСК

Київ, 2015

Проблеми освіти: Наук-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – Київ, 2015. – №. 85. – Спецвипуск. – 122 с.

Для викладачів, аспірантів, науковців і керівних працівників освіти та навчальних закладів.

Редакційна колегія:

Ю.М. Коровайченко (в.о. головного редактора),

Ю.В. Ївженко (відповідальний секретар),

М.І. Жалдак, Б.Г. Кременівський, В.І. Луговий, О.І. Леута, О.І. Ляшенко,

М.Ф. Степко, В.В. Олійник, І.Ф. Прокопенко, В.О. Радченко, М.Б. Євтух,

А.С. Чайковський, Д.В. Чернілевський, Й. Польштуржискі, Н.І. Шевченко.

.

У збірнику вміщені матеріали наукових досліджень учасників XIII Міжнародної науково-методичної конференції **«Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів»**, організованої Міністерством освіти і науки України, Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти, Академією міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Житомирським державним педагогічним університетом імені І. Франка.

Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів.

Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти.

Видання зареєстровано в Міністерстві юстиції України.

Свідоцтво Серія КВ № 12814-1698Р від 1.06. 2007 р.

Збірник включено до переліку наукових видань ВАК України, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт з педагогічних наук (Постанова № 1-05/2 від 26.01.2011 р.)

Адреса редакції: 03035, м. Київ, вул. Митрополита Василя Липківського, 36.
тел. (044) 248-19-64



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНА НАУКОВА УСТАНОВА «ІНСТИТУТ ІННОВАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ І ЗМІСТУ ОСВІТИ»**

вул. Митрополита Василя Липківського, 36, м. Київ, 03035, тел./факс: (044) 248-25-13

21.10.2015 № 21/10 - 626

На № _____ від _____

**Вельмишановні учасники XIII Міжнародної науково-методичної
конференції, викладачі, співробітники, студенти!**

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України вітає Вас з початком роботи конференції *«Сучасні технології формування духовно-патріотичних і національно-демократичних цінностей студентської молоді у контексті євроінтеграційних процесів»*.

Сучасні тенденції розвитку державотворення та соціально-економічних процесів потребують нових підходів до духовно-морального виховання та формування особистості на основі синтезу науки, освіти, релігії, культури.

Всебічне обговорення на пленарному та секційних засіданнях питань пов'язаних з проблемами формування професіоналізму та моральності молоді, з стратегічними напрямками виховання, гуманістичними вимірами освіти, впровадження нових освітніх технологій буде реальним внеском у розвиток освіти, науки, культури України.

Користуючись нагодою, Інститут інноваційних технологій і змісту освіти висловлює особливу подяку організаторам: Академії міжнародного співробітництва з креативної педагогіки, Вінницькому соціально-економічному інституту Університету «Україна», Житомирському державному університету імені І. Франка, Університету менеджменту освіти НАПН України за співпрацю в розробці науково-методичних матеріалів щодо інтеграції України в Європейський простір.

Інститут інноваційних технологій і змісту освіти і надалі співпрацюватиме з організаторами конференцій у контексті подальшого духовного та культурного розвитку молоді.

Зичимо учасникам конференції творчих здобутків, успіхів у реалізації сміливих задумів та планів.

Заступник директора

К.М. Левківський

ЗМІСТ

Басюк Н.А., Гужанова Т.С.

ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ
У МОРАЛЬНОМУ ВИХОВАННІ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 6

Березюк О. С.

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ 10

Власенко О.М.

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ
ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО
СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 14

Вовченко О.А.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ..... 17

Вознюк О.В.

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ..... 21

Дудник О.М.

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАДАЧНОГО
ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО
ПЕДАГОГА У ВНЗ 31

Гордійчук О.Є.

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ
ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ
В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ 35

Діденко О.В.

АНАЛІЗ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ 41

Дубасенюк О.А.

МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ
УМІНЬ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ 46

Ковальчук В. А.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МААЙБУТНІХ
УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ
ОСВІТНЬО-ВИХОВНИХ СИСТЕМ 51

Колесник Н.Є.

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД..... 58

Коновальчук І.І.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ІННОВАЦІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НОВОВВЕДЕНЬ..... 63

Костенко Н.І., Вітюк О.О.

АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ
СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ..... 70

Костюшко Ю. О.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНСТРУКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ
ВЗАЄМОДІЇ 73

Мельник О.А.

СТРУКТУРУВАННЯ ЕРГОНІМІВ ВІННИЧЧИНИ НА ПОЗНАЧЕННЯ
ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ 79

Мирончук Н. М.

РОЛЬ ПЛАНУВАННЯ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ 82

Морозов А.В.

ФЕНОМЕНЫ «ВЫБОР», «СВОБОДА», «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ»
И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ДУХОВНОСТИ
У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ 88

Папіжук В. О.

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ З ФРАНЦУЗЬКОЇ
МОВИ 91

Самборська Н.М.

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ
МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ТА
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ 97

Сьомкіна І.С.

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ
МОЖЛИВОСТЯМИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ 101

Чернілевський Д.В.

СУЧАСНИЙ МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ 105

Чулак Л.

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ
ІШКОЛЯРІВ..... 110

Яценко С.Л.

СУТНІСНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ..... 116

УДК 371.1

БАСЮК Н.А.,

канд. пед. наук, доцент;

ГУЖАНОВА Т.С.,

канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

**ВИКОРИСТАННЯ ІДЕЙ ВАЛЬДОРФСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У МОРАЛЬНОМУ
ВИХОВАННІ СУЧАСНИХ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

У статті висвітлюються провідні положення соціально-педагогічної теорії Р. Штейнера, узагальнено досвід вальдорфської школи. Показано систему використання ідей вальдорфської педагогіки у практиці морального виховання учнів сучасної початкової школи.

Ключові слова: вальдорфська школа, ідеї вальдорфської педагогіки, моральне виховання, навчально-виховний процес початкової школи, молодший школяр, навчальний предмет «Я у світі».

В статье раскрываются основные аспекты социально педагогической теории Р. Штейнера, обобщается опыт вальдорфской школы. Представлено систему использования идей вальдорфской педагогики в практике нравственного воспитания учащихся современной начальной школы.

Ключевые слова: вальдорфская школа, идеи вальдорфской педагогики, нравственное воспитание, учебно-воспитательный процесс начальной школы, младший школьник, учебный предмет «Я в мире».

The article highlights the leading position of socio-pedagogical theory of R. Steiner; it is summed up the experience of Waldorf school. The system of use ideas of Waldorf pedagogy in the practice of moral education of the pupils in modern primary schools is shown.

Keywords: Waldorf school, the ideas of Waldorf pedagogy, moral education, educational and upbringing process of elementary school, junior pupil, school subject, "I in the world".

Педагогічне сьогодення вимагає нових підходів до морального виховання зростаючої особистості. Традиційна виховна система не володіє достатніми можливостями, щоб забезпечити єдність і цілісність цього процесу на етапі молодшого шкільного віку. Серед різновидів гуманістичних педагогічних теорій по-новому осмислюються ідеї вальдорфської педагогіки, зорієнтованої на розвиток інтелекту, фізичний розвиток, і базуються на повазі до дитини без будь-якого тиску. В останні роки в Україні ці ідеї набувають швидкого поширення.

Засновником першої вальдорфської школи і розробником педагогічної концепції вважається німецький педагог Р. Штейнер. Його педагогічна система характеризується такими ознаками [2]:

- специфічна орієнтація навчального плану на духовні потреби кожної вікової групи;
- принцип «класного вчителя», що веде своїх учнів з 1 по 6-8 клас;
- акцент на художньому та художньо-ремісничому компонентах навчального процесу через живопис, музику, евритмію та різноманітну практичну діяльність дітей, що розвиває волю, емоційну та інтелектуальну сферу учнів;
- викладання «епохами», що посилює можливості для глибокого переживання навчального матеріалу, інтеграції знань та сприяє економії часу;
- відсутність традиційної оцінки в балах до 8 класу;
- запровадження «гігієнічної» організації навчання, орієнтація на ритм дня, тижня, року, викладання навчальних дисциплін «епохами» (3-4 тижня), що дає змогу органічного, послідовного розвитку матеріалу протягом «епохи»;

- інтеграція лікаря у життя школи;
- викладання іноземних мов з першого класу за особливими програмами;
- щотижневі конференції вчителів з метою постійного вдосконалення системи навчання та спостереження за учнями;
- колегіальне самоврядування школи;
- співробітництво вчителів та батьків.

Основним у навчально-виховному процесі вальдорфської школи Р. Штейнер вважав принципи людинознавства. Головними серед них є наступні [4]:

1. Гуманістична спрямованість.
2. Принцип педоцентризму, орієнтації на конкретну дитину, урахування її індивідуальних особливостей та перспектив розвитку.
3. Принцип цілісного охоплення природи людини, в основі якого лежить антропософська концепція розвитку дитини через цілісну взаємодію тілесних, душевних та духовних чинників.
4. Принцип вікової відповідності (відповідність змісту та методики викладання психолого-педагогічним характеристикам дітей конкретного віку).
5. Принцип різнобічності й гармонійності, що включає гармонійне поєднання факторів розвитку інтелектуальних, почуттєвих та вольових функцій особистості.
6. Принцип залучення почуттєвого переживання, що передбачає як інтелектуальне, так і емоційно-вольове опрацювання учнями будь-якого навчального матеріалу.
7. Принцип пов'язаності з життям.
8. Принцип поєднання національного та загальнолюдського у вихованні.
9. Принцип релігійної толерантності.
10. Принцип поєднання соціального та індивідуального, що дозволяє виховувати самодостатню, соціально адаптовану особистість.
11. Принцип поваги до дитини, її почуттів, здібностей та потенціальних можливостей.

Як можна побачити, ідеї Р. Штейнера співзвучні кращим гуманістичним традиціям української педагогіки, насамперед, гуманістичним ідеям В. Сухомлинського. Його методика впливу на вихованців також побудована на повазі, терпінні, на використанні природних даних дитини, особливо її емоційної сфери.

Спираючись на результати досліджень (Л. Божович, Л. Виготський, В. Давидов, О. Запорожець, Д. Ельконін, О. Леонтьєв), ми встановили, що період молодшого шкільного віку є найсприятливішим для засвоєння моральних норм і правил моральної поведінки. Саме в молодшому шкільному віці закладається фундамент моральності в особистості. Відсутність системи знань, незначний життєвий досвід, підвищена емоційність, вразливість роблять дітей надзвичайно чутливими до слова педагога, що забезпечує ефективне засвоєння знань і є передумовою правильних поведінкових дій. У цей період діти не завжди усвідомлюють сутність морального явища, але вони оцінюють його на емоційному рівні.

Спробуємо показати, як застосовувалися нами окремі положення педагогічної теорії Р. Штейнера в ході формувального етапу дослідження морального виховання молодших школярів на уроках і в позаурочній роботі з курсу «Я у світі». Робота здійснювалась у ЗОШ І-ІІІ ступенів № 6 м. Бердичева Житомирської області. Відомо, що у вальдорфській школі й дитячому садку особлива увага приділялася розвитку емоційно-почуттєвої сфери дитини. Там дітей вчили образно мислити, співпереживати, співчувати, тобто включали у процес пізнання всю людину, її уявлення, фантазію, почуття. Цьому сприяли казки або історії, розказані дітям уранці або вже перед тим, як вони йтимуть додому.

Аналіз сучасних підручників з курсу «Я у світі» (автори Н. Бібік; О. Тагліна, Г. Іванова) засвідчив достатню кількість казок, перелік яких учитель може доповнити за бажанням. Для молодших школярів саме казка є найцікавішим, найдоступнішим і ефективним джерелом одержання моральних знань, що пояснюється їх віковими психологічними властивостями. Доцільність використання казки можна аргументувати «законом емоційної реальності фантазії», дії якого розповсюджуються у випадку перенесення в уявну ситуацію. На думку Л. Виготського, художнє почуття – це почуття

звичайне, але виявлене завдяки посиленій діяльності фантазії. Такі переживання являють собою «розумні емоції». Вони особливо сильні, бо знання, вступаючи у взаємозв'язок з переживаннями, утворюють інтелектуально-емоційний комплекс усвідомлення [1, с. 124].

У казці певна моральна норма чи позиція ніколи не нав'язується, не виступає оголено, а впливає з художньої тканини твору, існує як підтекст, як повчальний висновок, який належить зробити для себе слухачам казки.

Уже в ранньому дитинстві малюк охоче слухає, коли вголос читають дорослі, легко запам'ятовує невеличкі казки, переживає разом з героями, співчуває одним і по-дитячому осуджує інших. Казка містить у собі величезні можливості для морального виховання. Людські стосунки у казках прості та зрозумілі, дитина вчиться співпереживати горю, радіти щастю казкових героїв, перемозі Добра над Злом. Зустріч дитини з казкою викликає почуття емпатії (С. Русова).

Р. Штейнер підкреслював, що особливо підходять необроблені скорочені казки, з їх таємничими життєвими істинами, народною мовою в усій її соковитості й колоритності [5, с. 58]. Народна мудрість адаптувала зміст казок для сприймання дітьми. У них часто в гротескній формі зображені негаразди, ганебні явища побуту. У дітей виникає відраза до таких явищ, бажання втілювати в життя ідеали добра, правди, справедливості.

Існує чіткий поділ персонажів на добрих і поганих, сутність вчинків яких легко розуміється дітьми і дає змогу визначити якості кожної дійової особи. Це полегшує юним читачам змогу правильно оцінити моральність вчинку. Л. Дунаєвська підкреслює: в казках народ завжди цінує Людину – не за її соціальним становищем, а за тим, яка вона: добра чи зла, правдива чи підступна, що несе своїм існуванням іншим людям [3]. Тож послідовне проголошення самоцінності кожної людини виховує альтруїстичні риси в маленького читача, вчить його поважати оточуючих.

Саме казки формують первинні моральні поняття, збагачують уяву незабутніми образами народної фантазії. У більшості з них за нескладним сюжетом прихований глибокий філософський і моральний зміст. Різке протиставлення добра і зла, ідеалізація позитивних героїв, велика емоційна сила і виразність образів, своєрідна поетика у них захоплюють учнів, герої цих творів глибоко западають їм у душу, дають поштовх для роздумів, пробуджують прагнення їх наслідувати. Слухаючи казку, діти часто хвилюються, радіють або непокояться, напружено слідкують за подіями.

Вживаючись в образ казкового героя, школяр повністю чи частково уподібнюється до нього. Це зумовлено тим, що молодші школярі досягають казкових персонажів на рівні асоціативної ідентифікації. З психологічного погляду процес ідентифікації ґрунтується на тому, що в уяві суб'єкта створюється образ іншого: «Я такий же, як той герой», внаслідок чого відбувається формування й переосмислення особистісних орієнтацій індивіда. Приміряючи себе до інших, школяр глибше пізнає свої можливості. Саме за допомогою цього відбувається інтенсивний процес оновлення змісту його духовного світу.

Процес ідентифікації позитивно впливає на формування моральних понять і уявлень молодших школярів. Поставити себе на місце героя – означає водночас пережити відповідні ситуації, змальовані у казці, глибше перейнятися тими думками і почуттями, якими сповнений твір.

У дослідно-експериментальній роботі ми поєднували казку з виконанням творчих завдань. Зокрема, після пригадування сюжетної лінії української народної казки «Лисичка і Журавель», першокласникам пропонувалося придумати посуд, який би помилив Лисичку і Журавля; скласти усного листа кожному з героїв. Продовженням роботи над казкою була інсценізація або програвання діалогів казкових персонажів, лялькові вистави, ілюстрування відомих народних казок та ін. Інсценізація створювала емоційне піднесення, допомагала учасникам та глядачам отримати інформацію про типові помилки взаємодії. У процесі інсценування учні разом з педагогом «виховували» літературного персонажа. Тому такий прийом цінний непрямою дією на вихованців.

В основі ситуацій морального вибору, моральних задач також лежать «запрограмовані» переживання. У процесі їх розв'язання в учнів формується здатність уявляти себе на місці

іншої людини, мислено бачити і «програвати» ситуації за неї, пропонувати свої варіанти поведінки. Це призводить до накопичення в учнів «банку життєвих ситуацій», який у разі необхідності може бути активізований. Зокрема, у третьому класі у темі «Людина серед людей» пропонувалось для аналізу серію моральних ситуацій. Деякі з них:

1) У класі хтось розмалював парту. Класний керівник це помітив і почав вимагати від учня, який за нею постійно сидить, пояснень: хто й коли таке зробив. Учень сказав: «Я знаю, хто розмалював парту, але не можу сказати, тому що не хочу зраджувати друга». Учителю попросив цього учня вимити парту.

Скажіть, як би ви вчинили на місці учня. Хіба справжній друг учинив би так? Хто мав мити парту?

2) До редакції відомої газети надійшов лист однієї дівчинки: «Ми з подругою товаришуємо з дитинства. Живемо в одному під'їзді, на одному поверсі. Нещодавно я дізналася, що вона за мою спиною сміється з мене і каже, що товаришує зі мною тільки тому, що у дворі більше немає дівчат. А найголовніше, вона всім каже, що мені не можна довіряти. Зараз ми з нею не розмовляємо. Порадьте, як мені бути, щоб вона мене не використовувала».

Щоб ви порадили цій дівчинці?

Такі вправлення у моральній поведінці допоможуть дитині «перевести» моральні знання у моральний вчинок, який у свою чергу стає базою для засвоєння більш складної морально-етичної інформації.

Особливого значення Р. Штейнер надавав вільній грі. «У грі, - зазначав педагог, - найістотніше в ігровому й виховному відношенні ґрунтується саме на тому, що ми відкидаємо наші правила, наше педагогічне й виховне мистецтво й полишаємо дитину на її власні сили. Що робить дитина, залишена наодинці зі своїми силами? Дитина випробовує в грі зовнішні предмети, перевіряючи їхні дії завдяки своїм зусиллям. Тим самим дитина приводить у рух свою волю до дії. І в тому, як поводяться навколишні предмети під впливом її волі, виявляється, що життя виховує дитину в грі абсолютно інакше, ніж це відбувається під впливом особистості вихователя чи його педагогічних принципів. Дуже важливо якомога менше наповнювати гру дитини чимось розсудливим. Чим більше в її грі неусвідомленості, тим кращим є ігровий сюжет» [5, с. 18].

Прийнявши до уваги ці міркування вченого, у ході уроків «Я у світі» ми використовували сюжетно-рольову гру, яка за ступенем керівництва ігровою діяльністю є самодіяльною, вільною. Головною її особливістю є те, що авторами сценарію стають діти. Педагог лише спостерігає за правильним ходом гри, вибором оптимальних форм поведінки. У сюжетно-рольовій грі відсутній готовий сценарій, опис дій і вчинків героїв. Вона активізує уяву молодшого школяра, дозволяє йому виконувати дії не лише за себе, а й за персонажа. При цьому відбувається процес перевтілення дитини на фоні емоційного піднесення, що зумовлює розвиток її емоційної сфери. Це сприяє засвоєнню знань про культуру поведінки на чуттєвій основі. Прикладами сюжетно-рольових ігор є «В автобусі», «Запрошення гостей», «В їдальні», «Господарі та гості». Засобами гри у молодших школярів формуються оцінні судження, що є важливим кроком у моральному становленні особистості.

Особливо важливе значення у вальдорфській школі займала практична діяльність: ручна праця, рукоділля, ремесла, садівництво, досліди з природознавства. Як відомо, у різних видах діяльності найбільш успішно розвивається свідомість дитини, інтенсивно накопичується досвід, збагачуються почуття. Найгуманніші ідеї залишаються невітленими, якщо вони не викликають у людини живого відгуку і не перетворюються у конкретні справи, у вчинки, в діяльність. Практична діяльність учнів забезпечує їх постійну зайнятість, попереджує негативні вчинки.

На уроках і в позаурочній роботі з курсу «Я у світі» нами використовувалися різні форми і методи практичної діяльності молодших школярів: догляд за шкільними квітниками і кімнатними рослинами, вирощування розсади овочевих культур чи квітів в умовах класного приміщенні, робота на навчально-дослідній ділянці, збирання насіння та плодів для пернатих, висаджування дерев і кущів на шкільному подвір'ї, за межами школи; регулярна

підгодує птахів узимку, розвішування годівничок, шпаківень. У ході такої діяльності школяр навчається самостійно, наслідуючи дорослого і проводячи власні експерименти, на що й наголошував Р. Штейнер. Доступні для молодшого школяра й інші види практичних завдань: виготовлення гербаріїв дикорослих рослин, альбомів, книжок-розкладок про рослини і тварини, створення місцевої Червоної книги – книги тривоги, виготовлення іграшок та аплікацій з природного матеріалу, фільмів про природу для іграшкового телевізора, участь у спеціально організованих природоохоронних акціях («Дереvence», «Квіти мого краю», «Допоможемо природі»). Така змістовна систематична робота сприяла моральному розвитку учня початкової школи.

Як переконливо засвідчує проведене експериментальне дослідження, окремі положення вальдорфської педагогіки успішно використовуються у практиці сучасної початкової школи, збагачуючи її новими технологіями навчання й цілісного розвитку особистості.

Література:

1. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Искусство, 1968. – 379 с.
2. Грюнелиус З. Вальдорфский детский сад. Воспитание детей младшего возраста: Пер с нем. – М., 1992. – 205 с.
3. Дунаєвська Л. Золота криниця // Семиліточка: Українські народні казки. – К.: Веселка, 1990. – С. 5 – 14.
4. Лаврентьєва Г. Вальдорфський дитячий садок у Німеччині // Дошкільне виховання. – 1998. - № 6. – С. 22-23.
5. Штейнер Р. Духовное обновление педагогики. – М., 1995. – 280 с.

УДК 377. 134:004

БЕРЕЗЮК О. С.,

*канд. пед. наук, доцент, професор кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка, керівник науково-
методичної лабораторії «Освітньо – виховні системи Полісся»*

ТЕНДЕНЦІЇ ФОРМУВАННЯ ЕТНОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

В статті розглянуто тенденції формування етнокультурологічної компетентності особистості, проаналізовано механізм етнокультури, її основні функції. Визначено етапи формування етнокультурної компетентності, рівні її сформованості в особистості, окреслено основні методи, форми, засоби впровадження в педагогічний процес.

Ключові слова: *етнокультурна компетентність; методичні засади; етнокультурне виховання.*

В статье рассмотрены тенденции формирования этнокультурологической компетентности личности, проанализирован механизм этнокультуры, ее основные функции. Определены этапы формирования этнокультурной компетентности, уровне ее сформированности в личности, определены основные методы, формы, средства внедрения в педагогический процесс.

Ключевые слова: *этнокультурная компетентность; методические основы; этнокультурное воспитание.*

The article deals with the tendentious of the formation of ethno-cultural competence of the personality. The mechanism of ethnic culture and its main function are analyzed. The article shows stages of ethno-cultural competence levels of a person, underlines the basic techniques, forms, its means of implementation in the educational process.

Key words: *ethno-cultural competence, methodological foundations, ethno-cultural education.*

Актуальність дослідження. Піднесення людини, формування її як особистості є

головною метою будь-якої культури, бо культура – це концентрація всього духовного, морального, етичного в розвитку особистості. І суттєвою ознакою культури є національний компонент, етнічні особливості, ідея народності, витoki її на основі рідної мови, історії, народознавства та етнографії. Особливістю етнокультурного виховання є багатоаспектність його змісту, що дає змогу досліджувати проблеми етнокультурного характеру в комплексі навчальних гуманітарних дисциплін [1, с. 79]. Етнокультурне виховання молоді є актуальною проблемою сучасної педагогічної теорії і практики в умовах нової освітньої ситуації, для якої характерне посилення етнізації змісту освіти, зростання ролі етнокультурного фактору в навчанні та ідей народної педагогіки.

Тому **метою нашої статті** є визначення методичних основ формування етнокультурної компетентності особистості.

Виклад основного матеріалу. Дана проблема висвітлюється в дослідженнях багатьох науковців (Н.В.Лисенко, С.О.Сисоєва, М.Г.Стельмахович, Є.І.Сявакко, Н.В.Якса та ін.), але не вирішеною частиною залишається впровадження етнокультурологічного компоненту в педагогічний процес освітніх закладів, методика формування етнокультурологічної компетентності особистості.

Етнокультурна компетентність має складну структуру, а тому і непростий механізм формування, що робить цей процес складним і тривалим у часі. Цей процес розглядається як отримання індивідом об'єктивних знань та уявлень щодо своєї етнічної культури, історії рідного краю, духовно-моральних цінностей і особливостей своєї нації [2, с. 44].

Етнокультура як феномен етнічного буття українців посідає в системі їх взаємовідносин визначальне місце, адже концентрує в своїй діяльності різноманітний спектр прояву етнічних ознак. Кожна культура має свій витвір етнокультури, своє уявлення про неї [3, с. 76].

На думку М.О. Шульги етнокультурна компетентність дає змогу її представникові орієнтуватись у світі, будувати свою поведінку відповідно до своєї культури й одночасно відчувати її межі, закінчення і початок світу іншої культури [4, с. 45].

До етнокультурної компетентності, на наш погляд, входять такі складові, які інтегруються між собою, утворюють її. Насамперед, перша група чинників утворює матеріальну сферу культури (народна архітектура, вбрання, види творчої діяльності), друга група чинників пов'язана зі сферою духовної діяльності народу (мова, усна народна творчість, народне мистецтво, тощо), третя група чинників пов'язана з феноменом найскладнішим і остаточно невизначеним (менталітет народу або етнопсихологічні риси етносу).

Сама етнокультурна виконує наступні функції: комунікативну; пізнавальну; знаково-символічну; відтворювальну (забезпечення фізичного існування етносу через відносини між природою і людиною) та ін.

Етнокультура існує не поза людьми, а в людях, у їх здатності до розуміння і сприйняття оточуючого суспільства.

Стабілізуючою етносу і культури є система традицій, звичаїв, обрядів, свого роду колективна пам'ять, що акумулює між поколіннями етнокультурну інформацію [2, с. 9]. Не випадково, що Й.Г. Гердер спробував виявити зв'язок між традиційними надбаннями культури й умовами людського буття, які втілюються в мові, звичаях, мистецтві тощо. При цьому традиція регулює не лише рівень інформації, необхідний для відтворення етносу, а й ступінь етнічних запозичень. Цей механізм не може допустити того, щоб у структурі етносу переважали чужорідні компоненти, а з запозичених такі, що не сприймаються як свої, національні [3, с. 102].

Національна культура є національним світом, де етнокультурна компетентність виконує функцію ядра, справжнього механізму, який зберігає етнічні ознаки, навіть, за несприятливих для нього етнокультурних умов. Етнокультура посідає в культурі стрижневе місце, бо зберігає в своїй пам'яті етнічні ознаки поведінки, так би мовити, її шаблони, зразки, вироблені багатовіковим досвідом народу й усталені в його культурі [3, с. 14].

Національна культура інтегрує надбання світової культури, освоює її цінності та сама

збагачує світову культуру взагалі, і особливо вагому роль у цьому процесі відіграє етнокультура – це невичерпне джерело національної скарбниці етносу. Етнокультура як галузь певних гуманітарних знань зосереджує, передусім, увагу на етнічних особливостях традиційної культурно-побутової сфери. Етнокультура безпосередньо пов'язана з народно-поетичною творчістю, бо саме фольклор відтворює сталу традицію, сферу безперервних та необмежених змін.

Національна культура – це глибоке усвідомлення належності до певної держави, почуття громадянської гідності, відповідальності, обов'язку, здатність рішуче відстоювати суспільно-державні цілі в певних соціальних ситуаціях.

Введення молодого покоління в систему цінностей громадянського суспільства передбачає формування в нього громадянської (національної) культури. Включення компонентів громадянської культури в тематику предметів гуманітарного циклу дає можливість синтезувати закономірності багатьох наук в єдину світоглядну систему.

Технологією формування етнокультурної компетентності особистості є певна педагогічна система множини взаємопов'язаних і взаємообумовлених цілісних

компонентів, що становлять єдине ціле в своїй структурі, поєднані спільною метою, мотивами і завданнями, спрямованими на поетапне становлення в молоді особистісного, гносеологічного, операційного, проєктивного компонентів етнокультурної компетентності.

Найголовнішим показником рівня сформованості самої особистості є її етнокультурна вихованість, високий рівень етнокультурної компетентності. Центральне місце в формуванні етнокультурної компетентності займають предмети гуманітарного циклу. Майбутній вчитель ще в роки навчання в вузі повинен бути спрямований на те, щоб в змістовий компонент навчально-виховного процесу ввести саме ті методи, засоби, форми навчання, які сприятимуть поглибленому вивченню культури, мови, історії.

На уроках мови доречно використання різних видів є уривки текстів творів письменників, учених, діячів рідної культури; тексти, що зображують сучасну дійсність, культурні, історичні, економічні зв'язки; збагачують словниковий запас молоді етнокультурними термінами (Батьківщина, країна, етнос, нація, національна культура, народна творчість, фольклор, тощо); використовувати словникові диктанти, вправи, твори, речення з етнокультурною тематикою.

На уроках літератури бажано збагачувати молодь знаннями про творчість відомих діячів нашого народу, що розкривають у своїй праці національний колорит, спосіб життя, традиції та звичаї. На уроках географії потрібно знайомити молодь з географічними кордонами країни, природними умовами та особливостями. Історія рідного народу забезпечує також знання про традиційні ремесла у минулому, розвиток державності, а також становлення народу як окремої, самостійної, незалежної країни.

Саме етнокультурне виховання забезпечує засвоєння зразків і цінностей національної культури, культурно-історичного, соціального досвіду своєї держави, формування відчуття приналежності та поваги до рідного краю. Внутрішній світ особистості є рушійною силою розвитку духовності людини, визначальним чинником дій і поведінки, ціннісних орієнтацій, життєвої й громадської позиції.

Цьому сприяють, насамперед, етнопедагогічні чинники, за допомогою яких реалізуються цілі й завдання етнокультурного виховання. А саме: рідна мова, родинно-побутова культура, фольклор, емоційна культура, національна психологія, національний характер, народні вірування, народні ігри, знання родоvodu та історії, педагогіка народного календаря, національна символіка й народні символи, основи народної моралі, національна самосвідомість, народні дидактичні знання, народна гра та народна іграшка, народні звичаї, свята, традиції, обряди. Мовою вчать особистість прозрівати, мислити, прилучатися до духовних надбань свого народу. Засвоєння рідної історії дає змогу пізнати витoki духовності кожного народу як джерело пам'яті, історичного мислення, формування свідомості різних поколінь. Рідна мова – це самобутній спосіб мислення, оригінальний засіб пізнання дійсності.

Відродження родинних народних традицій, звичаїв, шанобливе ставлення до родинно-

побутової культури сприятиме формуванню в молоді найглибших почуттів: любов до матері й батька, бабусі та дідуся. Засвоєння рідної історії дає змогу пізнати витoki духовності кожного, зрозуміти й знати власний родовід. Пізнаючи багатство фольклору, молодь щедро черпає емоційні, моральні, естетичні та патріотичні цінності. Чим вища в молодій людини національна самосвідомість, тим глибше вона любить свій народ.

Отже, саме етнокультурна компетентність особистості забезпечує вічність життя нації та народу. Вчені по-різному підходять до визначення вікового періоду, найбільш сенситивного до закладання основ етнокультурної компетентності. Вчений-педагог Умберто Еко стверджував, що саме 3-4 річну дитину необхідно навчати любові до рідної мови, поваги до рідного народу [2, 13].

Н.В.Лисенко виокремлює три етапи, які проходить особистість під час формування етнокультурної компетентності, що умовно можливо співвіднести зі ступенями навчання.

I – етап (5-10 років) – досягнення елементарної грамотності в галузі власної етнічної культури, а також інших етнічних культур, що проживають поруч. На цьому етапі дитина повинна:

- чітко ідентифікувати себе зі своєю етнічною групою, висувати такі підстави ідентифікації, як національність батьків, місце проживання, рідна мова;
- мати уявлення про історію, уклад життя, традиції, звичаї, фольклор свого народу;

II – етап (11-15 років) – досягнення функціональної грамотності в галузі своєї рідної культури та етнічних культур своєї країни, а також елементарної грамотності в галузі етнокультур сусідніх країн. На цьому етапі етнічна ідентичність повинна бути сформована в повному обсязі:

- обізнаність з особливостями різних етнічних груп, уміння визначати унікальність рідної історії, специфіку традиційної побутової культури;
- виділяти особливості вербального й невербального спілкування;
- виявляти в своїй поведінці етнічні особливості, властиві своєму народу (наприклад, вільно володіє рідною мовою, виконує народні танці, володіє народним художнім ремеслом тощо);

III – етап (15-18 років) – досягнення освіченості в галузі етнокультури своєї країни та елементарної грамотності в галузі етнокультур народів світу. На цьому етапі особистість повинна:

- не тільки знати традиції та обряди рідного народу, але й використовувати їх у повсякденному житті;
- знати відомості про видатних діячів різних народів та свого рідного;
- реалізувати етнокультурні знання, вміння, поведінкові моделі, що сприяють ефективній міжетнічній взаємодії;
- знати приклади взаємопроникнення культур, позитивні сторони мультикультуралізму;
- здійснювати свій внесок у розвиток взаєморозуміння між представниками різних народів і культур [5].

Ми впевнені, що саме ці етапи проходить особистість під час формування етнокультурної компетентності. Але, пройшовши зазначені етапи, неможливо сказати, що в неї етнокультурна компетентність буде сформована у повному обсязі. Це пов'язано з тим, що культура – багатогранне, динамічне явище, що постійно розвивається й модифікується, тому пізнати її повністю неможливо; по-друге, етнокультурне оточення може постійно змінюватись, що потребує постійного пізнання [5, с. 186].

Отже, формування етнокультурної компетентності не завершується із закінченням школи, а відбувається впродовж життя людини.

Всі найвідоміші педагоги світу визнавали, що виховання підростаючого покоління завжди має ґрунтуватись на культурно-історичних цінностях своєї нації, а вже пізніше відбувається знайомство з традиціями інших народів. Так О.М. Ткаченко аналізуючи доробок великого педагога К.Д. Ушинського, звертає увагу на статтю «Рідна мова», де він писав: «Мова – це найкращий світ усього його духовного життя, яке починається далеко за межами історії... У мові одухотворяється весь народ і вся його батьківщина...» [6, с. 23]

Вивчення усної народної творчості створює ґрунт для навчання, виховання й розвитку розумної, працьовитої, чесної, гуманної людини. Сааме народна педагогіка нерозривно пов'язана з історією народу, усіма його злетами й падіннями, у ній, як у дзеркалі, відбиває велич народних подвигів і трагізм поразок у боротьбі за державність [6].

На сьогоднішній день ми маємо не дуже високий показник етнокультурного виховання і це спричинено низкою причин. Мотиваційні причини пов'язані з недооцінкою педагогами виховної ролі гуманітарних предметів, відсутністю належного їх методичного забезпечення. До інформаційних причин відноситься відсутність акцентів на етнокультурному компоненті в змісті більшості програм та підручників з предметів гуманітарного циклу, недостатня інформаційна забезпеченість. Серед організаційних причин найсуттєвішими є неспіввіднесеність організаційної структури виховного процесу з інтересами молоді: палітра вибору окремих видів діяльності часто обмежена.

Висновки. Отже, саме ввівши в предмети гуманітарного циклу ґрунтовні положення про культуру, етнографію, народознавство, історію рідного краю, основи формування державного укладу, формування національної свідомості можна забезпечити підвищення рівня знань молоді про етнокультурність та вести мову про її етнокультурну компетентність.

Література

1. Концепція національного виховання студентської молоді // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.lnu.edu.ua>
2. Косенко Ю. Етнопедагогічний підхід до професійної підготовки майбутніх педагогів дошкільних навчальних закладів // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Випуск XIX-XX. – Івано-Франківськ, 2008. – С. 67–74.
3. Левицька Л.Я. Психолого-педагогічні аспекти формування характеру української молоді // Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість: Зб. мат. VII Всеукр. наук.-практ. конф.: У 7-ми т. – Т. 1. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – С. 93 – 96.
4. Народознавча компетентність дітей та молоді: принципи та методи дослідження: Збірник наукових праць / За ред. проф. Н.В.Лисенко. – Івано-Франківськ, 2007. – 280 с.
5. Лисенко Н.В. Українська етнопедагогіка: Навчально-методичний посібник За ред. акад. В.Кононенка. – Івано-Франківськ, 2005. – 508 с.
6. Ткаченко О.М. Застосування ідей К.Д.Ушинського в процесі формування в майбутніх учителів етнопедагогічної компетентності // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: // <http://www.nbuv.gov.ua/>
7. Щербань П. Формування національної самосвідомості студентів // Освіта.– 2008.– № 22–23 (28 травня – 4 червня). – С. 6–7.

УДК 378.1

ВЛАСЕНКО О.М.,

канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ МОРАЛЬНО-ПАТРІОТИЧНИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИХОВНОГО СЕРЕДОВИЩА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В даній статті автор аналізує проблему формування морально-патріотичних цінностей особистості молодшої людини в умовах освітньо-виховного середовища вищого навчального закладу. Характеризується процес формування морально-патріотичних цінностей, розглянуто теоретичні передумови формування цінностей молодшої людини.

Ключові слова: духовність, моральність, морально-патріотичні цінності, процес формування морально-патріотичних цінностей, інтеріоризація цінностей.

В данной статье автор анализирует проблему формирования морально-патриотических ценностей личности молодого человека в условиях образовательно-воспитательной среды высшего учебного заведения. Характеризуется процесс

формирования морально-патриотических ценностей, рассмотрены теоретические предпосылки формирования ценностей молодого человека.

Ключевые слова: духовность, нравственность, морально-патриотические ценности, процесс формирования морально-патриотических ценностей, интериоризация ценностей.

In this article the author analyzes the problem of formation of moral and patriotic values of the young person in the conditions of educational environment of higher education. It is characterized by the formation of moral and patriotic values, the theoretical suppositions of establishing the values of the young person.

Keywords: spirituality, morality, moral and patriotic values, the formation of moral and patriotic values, interiorization of values.

Формування духовно багатой і всебічно розвиненої особистості є важливою метою і в той же час необхідною умовою розбудови нашої держави. Тому проблема формування духовної культури молоді є актуальною, і належить до проблеми соціального характеру, оскільки пов'язана з таким поняттям, як формування особистості.

Патріотичне виховання – відображення ставлення до Батьківщини, свого народу, традицій на тих чи інших етапах розвитку цивілізації. Це «вічна тема» традиційної педагогіки, обумовлена об'єктивною необхідністю цілісності держави. В Україні ідея морально-патріотичного виховання розвивалася в руслі народної філософської та педагогічної думки, але разом з тим її відрізняли традиції самоврядування, взаємодопомоги, соціального захисту та цілісності громади, Батьківщини в цілому, досягнення згоди шляхом колективного обговорення важливих проблем, що згодом стало одним з витоків формування основ любові до Батьківщини.

Визначаючи патріотизм як одну з провідних духовно-моральних якостей, яка включає в себе, в тому числі, загальнолюдські цінності, необхідно переосмислити його зміст в нових соціально-економічних умовах, при цьому проблема патріотичного виховання підростаючого покоління на традиційних цінностях вітчизняної культури залишається, як і раніше, актуальною.

Освітньо-виховне середовище вищого навчального закладу є важливим фактором особистісного розвитку молоді людини. Основними чинниками впливу освітнього середовища на розвиток особистості є створення ідеалу суспільного життя, активного піднесення ролі соціально-виховних впливів на формування особистості студента, мінімізація деструктивної дії на особистість проявів буденного життя.

Слід зазначити, що патріотичне виховання нерозривно пов'язане також з моральним, трудовим, естетичним, сімейним вихованням. Кожен із цих напрямів вирішує свої задачі, але порівняльний аналіз свідчить про наявність спільного, що зумовлює необхідність їх комплексного вирішення, тобто патріотичне виховання інтегрує різні напрями виховної роботи, які відбуваються в освітньо-виховному середовищі вищого навчального закладу.

Сьогоднішнє юнацтво зростає у складних умовах переходу від упереджених стереотипів мислення та соціальної поведінки. Молоді завжди були притаманні такі риси як відкритість, щирість почуттів, відчуття нового, юнацький максималізм, рішучість. Проте у нових соціокультурних умовах проблеми культури, духовності й освіти взаємопов'язані і мають сприяти життєвому і професійному самовизначенню особистості молоді людини.

Звісно, важливого значення в Україні у контексті євроінтеграційних процесів набувають питання підготовки кваліфікованих спеціалістів. Ці питання стають дедалі актуальнішими, зважаючи на те, що наша держава визначила для себе європейський шлях розвитку і підтримала ідею створення «європейської зони вищої освіти». Сучасний український студент може розкриватися через наступні якості та вміння: загальна культура, «прагнення до самовдосконалення», комунікабельність, ерудованість, знання рідної та іноземних мов, любов до професії, здатність навчатися тощо.

Отже, для підготовки спеціаліста європейського рівня слід вирішити такі проблеми: реформування системи освіти з урахуванням європейських норм та стандартів, вітчизняних культурних та науково-технічних здобутків; посилення мовної підготовки для сприяння мобільності майбутнього фахівця; створення моделі сучасного європейського фахівця та

умов для його розвитку та самореалізації; визначення переліку ключових компетентностей сучасного спеціаліста, їх змісту, рівня та показників сформованості, враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід; забезпечення сприятливих умов для самореалізації особистості в Україні відповідно до її інтересів та можливостей; створення умов для розвитку громадянської активності, професіоналізму, високої мотивації до праці як основи конкурентоспроможності громадянина, а відтак, держави; виховання здатності протидіяти проявам аморальності, бездуховності, антигромадської діяльності; розвиток світоглядної культури молодшої людини, її ціннісних орієнтацій і створення умов для вільного світоглядного вибору тощо.

Сьогодні духовність являє собою відображення у системі мотивів особистості двох фундаментальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити і діяти у суспільстві. Тому з категорією духовності співвідноситься потреба пізнання світу, себе, сенсу і свого призначення у житті. Об'єктивна корисність духовної діяльності людини діалектично поєднується із суб'єктивною безкорисливістю, де нагорода – задоволення, що надається процесом пізнання оточуючого світу і задоволення від почуття виконаного обов'язку; покарання – докір сумління і почуття провини.

Духовність й моральність є найважливішими характеристиками молодшої людини. Духовність визначається як спрямованість особистості до обраних цілей, ціннісна характеристика свідомості. Моральність являє собою сукупність загальних принципів поведінки людей по відношенню один до одного й до суспільства. У поєднанні вони складають основу особистості, де духовність – вектор її руху (самовиховання, самоосвіта, саморозвиток), духовність є основою моральності. Духовність імпліцитно несе в собі оцінний компонент й безпосередньо пов'язана з емоційною сферою молодшої людини. Як здатність людини до духовного життя, як сутнісна риса, духовність має атрибутивний характер (вона притаманна усім без винятку людським індивідам), проте ця здатність закладена в людині потенційно. Духовність може реалізовуватися в реальних людських вчинках, у творіннях культури, в особистісних переживаннях. У найвищому своєму вираженні духовність є проявом надсвідомості. Органом надсвідомості є серце – центр емоційно-мотиваційної сфери. А згадуючи відомого швейцарського педагога Й.-Г.Песталоцці, можна стверджувати, що духовно-моральне виховання особистості спрямоване на «піднесення серця» дитини як центру духовного життя, таке виховання є процесом організованого, цілеспрямованого як зовнішнього, так і внутрішнього (емоційно) впливу педагога на духовно-моральну сферу особистості. Цей вплив носить комплексний, інтегрований характер щодо почуттів, бажань особистості. Вибір цінностей опосередкований творчим потенціалом педагога та гуманізмом його особистості. У педагогічному плані вибір ціннісних пріоритетів є вибором об'єктів духовних потреб особистості, які мають увійти у свідомість дитини, стати її внутрішнім «я» в процесі інтеріоризації моральних цінностей.

Моральність – це компонент культури, змістом якого виступають моральні цінності, що становлять основу свідомості. Моральність – це здатність людини діяти, думати й відчувати у відповідності зі своїм духовним початком.

Пріоритет сучасного суспільства – загальнолюдські цінності. Критеріями цих цінностей виступають не лише уявлення про такі моральні якості, як доброзичливість, повага до людської гідності, милосердя, доброта, чесність, людяність, толерантність, порядність тощо. Цінності регулюють відносини між людьми, здійснюють духовний зв'язок поколінь, наповнюють сенсом виховну діяльність і, таким чином, являють собою невід'ємне явище життя людства.

Морально-патріотичні цінності – елементи структури особистості, узагальнені уявлення людей про норми своєї поведінки, вищі внутрішні принципи, знання і почуття, виступаючі в якості осмислення свого морального і патріотичного становища в суспільстві, які визначають ставлення людини до самої себе, реальної дійсності, до іншим людям і його подальшу поведінку, як особистості.

Таким чином, морально-патріотичні цінності є генетично похідними від цінностей суспільства і виступають як внутрішні носії соціальної регуляції, які проявляються, з

одного боку, в прагненні людини до відносин і вчинкам, відповідним моральним нормам, з іншого боку, в усвідомленні себе вільною, сумлінною і відповідальною особистістю.

В сучасному суспільстві виховання молоді прямо пропорційно пов'язане із зростанням рівня інформованості молодого покоління, тому виникає необхідність здійснення морально-патріотичного виховання молоді на якісно новому рівні, що сприятиме виробленню у молодого покоління правильного розуміння патріотизму та власної позиції з даної проблеми. Для вирішення усіх цих питань виховна робота у вищому навчальному закладі повинна проводитися за наступними напрямками: визначення пріоритетних напрямків роботи з морально-патріотичного виховання на сучасному етапі, збагачення змісту морально-патріотичного виховання; розвиток форм і методів виховання на основі нових інформаційних технологій; посилення громадянсько-патріотичної спрямованості в програмах соціально-гуманітарних дисциплін, необхідність застосування інноваційних форм педагогічного впливу на молодих людей, підвищення рівня підготовки, а також рівня сформованості патріотичної вихованості. Такий підхід допомагатиме молодим людям реалізувати свої здібності й обдарування, особистісні та професійні плани, створити духовні засади формування особистості майбутнього фахівця.

Література

1. Бех І.Д. Концепція виховання особистості // Рідна школа. – 1991. – № 5. – С. 40-47.
2. Ващенко Г. Виховний ідеал. Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. – Полтава: Полтавський вісник, 1994. – 192 с.
3. Вишневський О. Орієнтири національного виховання // Рідна школа. – 1994. – № 6. – С. 42-46.
4. Дубасенюк О.А. Теорія і практика професійної виховної діяльності педагога: Монографія. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2005. – 367 с.
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти // Інформаційний збірник МО України, 1996. – № 13.
6. Концепція громадянського виховання особистості в умовах розвитку української держави // Педагогічна газета. – 2000. – № 6 (72), червень. – 6 с.

УДК 378.1

ВОВЧЕНКО О.А.,

канд. псих. наук, старший науковий співробітник лабораторії сурдопедагогіки Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОХЛЕАРНИМИ ІМПЛАНТАМИ

У статті описано особливості психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з кохлеарними імплантами, форми і види супроводу дитини та її найближчого оточення, розкрито особливості використання новітніх психологічних технологій в ході супроводу, проаналізовано ефективність використання артотерапевтичних технологій у психокорекційній та психотерапевтичній роботі з дітьми означеної категорії. Автором визначено та описано умови забезпечення ефективного психологічного супроводу дитини молодшого шкільного віку з кохлеарним імплантом у навчальний процес.

Ключові слова: молодший шкільний вік, дитина з кохлеарним імплантом, психологічний супровід, психологічна технологія.

The article describes the special needs of elementary school children with cochlear implants, forms of complete and partial integration into secondary schools, the features of psychological and pedagogical support of children with cochlear implants at different age stages of implantation and the presence of auditory experience at the time of surgery, the influence other factors on the development of auditory perception and speech of primary school age child with cochlear implants. The author defines and describes the condition of full integration of primary school age child with cochlear implants in the learning process.

Keywords: primary school age, a child with cochlear implants, psychological support, psychological technology.

Сучасна національна освітня парадигма вибудовується на засадах дитиноцентризму та гуманізації. Посилення уваги до індивідуального розвитку особистості, визнання гуманістичних засад освіти як найбільш відповідних принципам правової держави, є однією з передумов повноцінного залучення дітей з вадами психофізичного розвитку у систему суспільних відносин. Сучасні тенденції до реформування освіти висувають нагальну потребу в перегляді усталених наукових і методичних засад її реалізації. Пріоритетним напрямом забезпечення освітнього процесу виступає запровадження теоретико-методичних підходів, основним орієнтиром яких є особистість. А відтак, особливої актуальності набуває й вирішення проблеми розроблення технологій навчання та виховання, що зорієнтовані на учня, вихованця як суб'єкта психолого-педагогічного впливу. Особливого значення стратегії реформування набувають у контексті забезпечення розвитку, навчання та виховання дітей із порушеннями слуху, зокрема такої категорії дітей, що мають кохлеарні імпланти.

Зважаючи на те, що за останні десять років в Україні зросла кількість дітей, що мали порушення слуху і яким було проведено операції з кохлеарної імплантації, виникає низка нагальних питань у спеціальній педагогіці, які потребують вирішення. Йдеться про особливості навчання такої дитини, її адаптації до навчального процесу, інтеграція у колектив однолітків та ін. За статистичними даними Міністерства охорони здоров'я України, кількість дітей, що мають порушення слуху становить понад 300 тис. осіб, з них у 12 тис. осіб діагностовано глухоту. Проблема навчання, адаптації та соціалізації таких дітей досліджується в рамках сучасної спеціальної педагогіки. Так, в сурдопедагогіці йдуть постійні пошуки засобів корекційно-навчальної роботи, спрямованої на попередження і подолання негативних наслідків зниження слуху (Т. Візель, Л. Волкова, В. Жук, В. Засенко, Н. Засенко, І. Колесник, В. Лубовський, М. Ярмаченко та ін.), засоби розвитку слухового сприймання (В. Литвинова, О. Савчук, О. Федоренко та ін.), особливості психолого-педагогічного супроводу дітей, що мають порушення слуху та сімей дітей, що мають порушення слуху в умовах інклюзивного навчання (І. Багрова, Т. Власова, В. Засенко, А. Колупаєва, С. Литовченко, Л. Назарова, О. Таранченко та ін.).

Зарубіжні та вітчизняні вчені, які досліджували проблеми інтеграції та соціалізації осіб з порушеннями функції слуху у соціум (В. Бондар, В. Засенко, А. Колупаєва, І. Мамайчук, М. Малофєєв, В. Синьов, В. Тарасун, О. Хохліна, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.) підкреслюють значущість психолого-педагогічного супроводу та вчасного надання корекційно-реабілітаційної допомоги таким дітям.

У спеціальній педагогічній та психологічній науці низку праць присвячено проблемам навчання, виховання та розвитку дітей з порушеннями психофізичного розвитку в умовах масової школи (М. Безруких, О. Гонєєв, С. Єфімова, Т. Ілляшенко, Г. Кумаріна, Н. Ліфінцева, В. Петрова, Н. Стадненко, Н. Ялпаєва та ін.); розробці поняття соціальної та педагогічної інтеграції, виділенню її форм, аналізу її переваг та недоліків, побудові різноманітних педагогічних моделей інтегрованого навчання дітей з різними типами дизонтогенезу (В. Бондар, В. Засенко, В. Жук, А. Колупаєва, І. Мамайчук, Т. Сак, Л. Шипіцина, Н. Шматко та ін.).

Разом з тим спеціальних досліджень щодо психологічного супроводу навчання дітей з кохлеарними імплантами в загальноосвітньому просторі майже не проводилися. Вищезазначене зумовило актуальність дослідження означеної проблеми та вибір теми статті: «Особливості психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з кохлеарними імплантами».

Втрата слуху з народження або в ранньому віці впливає на перебіг психологічного розвитку дитини, може призводити до порушень у соціальній адаптації та загалом соціалізації дитини у навчально-виховний процес. Важливо зазначити, що порушення слуху впливає на формування таких важливих психічних процесів як увага, пам'ять мовлення, перешкоджаючи розвитку словесного мислення, порушує процеси пізнання довкілля.

Кохлеарний імплант в свою чергу дає можливість сприймати тихі та високочастотні звуки, які діти з глибокою втратою слуху з потужними слуховими апаратами нечують. Якщо дитина імплантована в ранньому віці, її слухова функція компенсована. І вона, при

правильному психолого-педагогічному супроводі, здатна досягти високого рівня розвитку слухового сприймання та мовлення.

Аналіз літературних джерел засвідчує, що соціальна ситуація розвитку молодшого школяра з порушеннями слуху, зокрема дітей що мають кохлеарні імпланти, значною мірою залежить від: ставлення до дитини з боку соціального оточення; терміну створення спеціальних умов її навчання і виховання; типу закладу т.і. Дитина з кохлеарними імплантами, не охоплена корекційною освітою в шкільному віці, психологічним супроводом, що включає роботу низки фахівців (сурдопедагогів, асистентів вчителя, психолога, соціального працівника, батьків тощо) виявляється психологічно не готовою до навчання; у неї відзначається відставання в розвитку окремих пізнавальних функцій, не формується соціальна позиція школяра, не виникають передумови для оволодіння навчальними діями.

М. Безруких, І. Дубровіна, А. Прихожан, І. Фурманов зазначають, що неуспішність у навчанні, труднощі спілкування з однолітками, педагогами, ускладнення взаємин з батьками негативно позначаються на розвитку особистості школяра, спричиняють формування негативних особистісних новоутворень, зокрема: негативізму, високої агресивності, тривожності, неадекватної самооцінки, смислових бар'єрів тощо. Дитина перестає виступати суб'єктом власної діяльності, не виявляє пізнавальної активності, відмовляється докладати зусилля, долати щонайменші перешкоди. Педагогічні прийоми, до яких вдаються педагоги масової школи, щоб допомогти учню з кохлеарними імплантами, часто виявляються неефективними. Як наслідок, у вчителів формуються негативні установки щодо інтелектуальних та освітніх можливостей таких дітей [2], [4]. Негативні педагогічні установки транслиуються батькам та іншим учням класу, що ще більше деформує соціальну ситуацію розвитку молодшого школяра з порушеннями слуху [1].

І. Корольова зазначає, що деформація соціальної ситуації розвитку дитини з кохлеарним імплантом проявляється в підвищеній соціальній залежності та призводить до переживання суб'єктивної невдоволеності, порушення усвідомлення власної ідентичності, нестійкості саморегуляції, лабільності емоцій, недостатності самопізнання, комплексу неповноцінності, зниження толерантності щодо фрустрації, хронічного накопичення стресових ситуацій [1].

Психологічна допомога та супровід фахівців, що працюють з дитиною, що має кохлеарний імплант, самого школяра та його батьків необхідно концентрувати на створенні для школяра розвиваючого звукового предметного середовища та моделювання спеціальних ситуацій, в яких у дитини виникне потреба в спілкуванні за допомогою мовлення. Створення таких ситуацій для спілкування дітей з дорослими та між собою повинно здійснюватися повсякденно у побутовій діяльності, під час ігор, прогулянок, під час спеціально організованих занять. Організація психологічного супроводу дітей молодшого шкільного віку з кохлеарними імплантами значною мірою залежать від: віку, коли була зроблена операція з кохлеарної імплантації; наявності (та ступеню важкості) супутніх порушень психофізичного розвитку дитини; вмотивованості та підтримки батьків (темпу та інтенсивності занять з розвитку слуху та мовлення, логічного мислення дитини, рівня, якого досягла дитина перед тим, як іти до школи та ін).

На сучасному етапі розвитку психології існує широкий спектр психологічних технологій із надання психологічної допомоги, формування психологічного супроводу, корекції та розвитку особистості школяра. Так, представники мультимодального підходу В. Алімова, Г. Демченко, У. Німан та інші зазначали, що для ефективної роботи з дітьми, що мають порушення слуху доречно використовувати широкий спектр психокорекційних і терапевтичних технологій, їх «... інтеграцію та комбінування один з одним з метою більш повного та якісного впливу на формування особистості» [2], [7]. Відтак, у психокорекційній і психотерапевтичній роботі з молодшими школярами, що мають кохлеарні імпланти значну роль відіграє комбінація технік таких інноваційно-корекційних технологій, як артотерапія, тілесно-рухова та ігрова терапія.

Український дослідник А. Старовойтов як представник мультимедійного підходу зазначав, що успішність підбору технологій психологічного впливу залежить від емоційного

включення суб'єкта впливу. Емоційне включення визначає ефективність методики. Так, вчений виділив ряд характеристик, «наявність яких забезпечує той чи інший ступінь емоційного включення дитини в психотерапевтичну чи психокорекційну діяльність» [2]. Отже, чим більшу кількість параметрів представлено в певній вправі, тим більшою мірою вона сприятиме формуванню того чи іншого функціонального стану. До цих характеристик належать: ритм і темп вправи (музика, вислови-цитати, танець, пластико-драматичні дії); зміст (текст, казка, малюнок, фотографія, колаж); форма (малюнок, скульптура, колаж, пластиково-рухова композиція); складність використання та доцільність для віку школяра [2], [5], [6]. Наявність усіх перелічених характеристик в одній вправі чи методиці сприяє результативності й «екологічності» використання її психологом у роботі з дитиною.

Серед основних напрямів психокорекційної та психотерапевтичної роботи в ході психологічного супроводу необхідно використовувати мультисистемний підхід, зокрема такі інноваційні технології: артотерапевтичні (ізотерапія, акватипія, малюнки маслом, глинотерапія (пластилінова терапія), тістопластика, робота з фольгою, пісочна терапія (робота з манкою), казкотерапія в поєднанні з лялькотерапією, кінотерапія, фототерапія, музична терапія, робота з метафористичними картками, драмотерапія); тілесно-рухові (ТРТ, танець, рух); ігрові.

Артотерапевтичні технології мають низку переваг у роботі з молодшими школярами зазначеної категорії. По-перше, вони можуть бути використані як превентивні (розвиваючі), діагностичні та корекційно-терапевтичні методики. По-друге, особливо важлива уніфікованість напрямків артотерапії саме для роботи з дітьми з порушеннями слуху.

Варто наголосити, що основними принципами здійснення та реалізації психологічного супроводу молодших школярів з кохлеарними імплантами мають бути:

- комунікація у формі безумовного прийняття (дружні рівноправні взаємини з школярем, прийняття його таким, яким він є. Дитина – господар становища, він визначає сюжет, тему занять з психологом, на його боці ініціатива вибору та прийняття рішень);

- недирективність в управлінні корекційним процесом: відмова психолога від спроб прискорити чи вповільнити процес; мінімальність числа обмежень і лімітів, що вводяться психологом у спілкування (нами вводились лише ті обмеження, що пов'язані з реальним життям);

- встановлення концентрації та зосередженості корекційного процесу на емоціях і переживаннях дитини з метою досягнення відкритого вербального вираження школярем своїх емоційних станів. Діалогічне спілкування дитини з психологом через прийняття, відображення та вербалізація емоцій.

Крім основної психологічної роботи з дитиною, необхідно розробляти та впроваджувати супроводжувальний консультативний супровід для педагогів і батьків, який використовуватиметься з метою комплексного впливу на формування особистості молодшого школяра, шляхом сприяння гармонізації впливу зовнішнього соціального середовища розвитку дитини засобами групової та індивідуальної просвітницької роботи з найближчим оточенням школяра, батьками та педагогами.

Означений психологічний вид супроводу батьків і педагогів має бути зосереджено на розв'язанні таких завдань:

- 1) ознайомлення дорослих із віковими, психофізичними та індивідуальними особливостями школярів, що мають кохлеарні імпланти та порушення слуху;

- 2) ознайомлення зі способами взаємодії з зазначеною категорією школярів;

- 3) сприяння формуванню позитивного ставлення дорослого до школяра, що ґрунтується на безумовному прийнятті;

- 4) формування адекватного ставлення дорослих до порушення емоційно-вольової та поведінкової сфери у школярів;

- 5) сприяння усвідомленню дорослими власної ролі в формуванні поведінки та загалом особистості дитини.

Підсумовуючи, зазначимо, що виявлено психолого-педагогічні умови ефективної побудови психологічного супроводу школярів з кохлеарними імплантами, що передбачала

реалізацію за двома напрямками – основним і додатковим. Основний напрям передбачав безпосередній вплив на особистість школяра, що має кохлеарний імплант, додатковий – опосередкований, тобто через вплив на його найближче оточення: батьків і педагогів, психологів. Зміст супроводу має реалізовуватися засобами інтеграції індивідуальних і групових форм у поєднанні з елементами тренінгової роботи, ігрової, розвивальної, психокорекційної, психотерапевтичної (інтеграція сучасних інноваційних методик артотерапевтичного та когнітивного підходів: піскова, ігрова, музична, кіно- та фототерапія, робота з метафористичними картами, тілесно-рухова терапія тощо) та просвітницької діяльності. Основу супроводу складає психологічна технологія розвивального, психокорекційного та психотерапевтичного впливу на формування особистості школяра з кохлеарним імплантом. До системи супроводу увійшов також напрям супроводу та консультування педагогів і батьків. Змістово цей елемент реалізовується через: індивідуальне консультування педагогів, класних керівників, соціальних працівників; просвітницькій діяльності з пропагування сучасних інноваційних технологій у роботі із зазначеною категорією молодших школярів; індивідуальній та груповій роботі з батьками щодо підвищення їхньої компетентності у вихованні дітей молодшого шкільного віку.

Література:

1. Королева И. Реабилитация детей с кохлеарными имплантами / И. Королева. – СПб. : Речь, 2004 – 144 с.
2. Мороз Б. Сучасні технології реабілітації і навчання дітей з вадами слуху та мовлення: наук.-мет. збірник / Б. Мороз, К. Луцько. – К. : Вид. "А&P", 2003 – 130 с.
3. Спеціальна психологія. Тексти : у 2 част. / [уклад. М. П. Матвєєва, С. П. Миронова]. – Ч. I. – Кам'янець-Подільський : Інформ.-видавн. відділ КПДПУ, 1999. – 158 с.
4. Спеціальна психологія. Тексти : у 2 част. / [уклад. М. П. Матвєєва, С. П. Миронова]. – Ч. II. – Кам'янець-Подільський : Інформ.-видавн. відділ КПДПУ, 2001. – 140 с.
5. Gisela Szagun Einflüsse auf den Spracherwerb bei Kindern mit Cochlea Implantat: Implantationsalter, soziale Faktoren und die Sprache der Eltern. // Hörgeschädigte Kinder – erwachsene Hörgeschädigte, 47, (1), 8-36, 2010
6. Vischer M. Sprachentwicklung von Kindern nach Cochlea-Implantation./ Vischer M., Monika Oswald, Kompis M., Häusler R. // PAEDIATRICA Vol. 12, No. 3, 2001
7. Audiologische Rehabilitation von CI-Trägern./ Hoth S., Müller-Deile J. (2009) // HNO 57: 635-648

УДК 377.1

ВОЗНЮК О.В.,

док. пед. наук, професор кафедри

дошкільної освіти і педагогічних інновацій

Житомирського державного університету ім.І.Франка

ОСНОВНІ АСПЕКТИ ПОСТНЕКЛАСИЧНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Розглядаються основні аспекти постнекласичної педагогіки на основі міждисциплінарних узагальнень та фундаментальної методологічної бази – універсальної парадигми розвитку. Робиться висновок про становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми, що позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії й суспільної свідомості від субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання, від дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння.

Ключові слова: системна криза освіти, освітня парадигма, постнекласична наука та педагогіка, тестові процедури.

Рассматриваются основные аспекты постнеклассической педагогики на основе междисциплинарных обобщений и фундаментальной методологической базы – универсальной парадигмы развития. Делается вывод о становлении и развитии новой постнеклассической научной парадигмы, что сказывается на коренном сдвиге общественной рефлексии и общественного сознания от субстратно-вещественной,

субъект-объектной к субстанционально-полевой, резонансной субъект-субъектной парадигме познания, от дискретно-атомарно-фрагментарного до целостного континуального мировосприятия, мирозерцания, миропонимания.

Ключевые слова: системный кризис образования, образовательная парадигма, постнеклассична наука и педагогика, тестовые процедуры.

The main aspects of post-nonclassical pedagogy based on the interdisciplinary generalizations and the fundamental methodological framework – a universal paradigm of development are discussed. The article contains the conclusion about the formation and development of a new post-non-classical scientific paradigm, which affects the radical shift of public reflection and social consciousness from the substrate material, the subject-object to the substantial and field, the resonance, the subject-subject paradigm of cognition, from discrete atomic and fragmented to a holistic continuum of worldview and world cognition.

Keywords: system crisis of education, the educational paradigm, post-nonclassical science and education, test procedures.

Наша цивілізація знаходиться на зламі свого історичного шляху, що веде людство до якісно нового космопланетарного стану та виявляє кризу всіх сфер суспільного життя, у тому числі освіти, яка увійшла у стан системної кризи, що зумовлюється епохальними цивілізаційними викликами і загрозами, які спіткали людство наприкінці ХХ – початку ХХІ століття і мають колосальні загальнопланетарні наслідки, докорінно змінюючи соціально-економічний, гуманітарно-політичний, морально-етичний, природно-екологічний механізми функціонування людської цивілізації.

Це позначається на *декларації десятків освітніх парадигм*. Про розмаїття педагогічних підходів та парадигм засвідчує понад 500 різних педагогічних технологій, які виокремлює Г.К. Селевко у своїй фундаментальній двохтомній праці *"Енциклопедія педагогічних технологій"* (2006 р.).

Криза сучасної системи освіти, на думку С.У. Гончаренка, є складовою глобальної цивілізаційної кризи та значною мірою зумовлена вузькодисциплінарними установками сучасної освіти, відчуженням її гуманітарних і природничо-наукових компонентів. Наслідком цього є "фрагментарність бачення людиною реальності, що в умовах народження постіндустріального інформаційного суспільства не дає людям адекватно реагувати на загострення енергетичної й екологічної кризи, девальвацію моральних норм і духовних цінностей, калейдоскопічність зміни технологій, нестабільність політичної та економічної ситуації. Сьогодні під лавиною інформації ми страждаємо від нездатності охопити комплексність проблем, зрозуміти зв'язки і взаємодію між речами, які перебувають для нашої сегментованої свідомості в різних сферах" [2].

О.В. Сухомлинська підкреслює, що "сучасна педагогічна наука в Україні, як і школа, перебуває в кризовому стані. Це впливає й на розуміння теоретико-методологічних, концептуальних засад педагогіки, її структури, змісту, на визначення цілей, завдань і змісту, методів навчання та виховання дітей. Сьогодні педагогічна наука відстає від практики, не встигає за кардинальними змінами, інноваційними процесами, що відбуваються в роботі шкіл, дитячих закладів, у системі вищої освіти... Кризовий стан педагогічної науки викликав у науковців прагнення, з однієї боку, знайти й аргументувати нові засади, нову парадигму своєї науки, а з іншого, – науково описати, підвести науковий фундамент під сучасні інноваційні процеси, що відбуваються в освітньому просторі України" [4, с. 3-4].

Наслідком глибокої кризи освіти постає також той факт, що педагогіка як наука нині не фігурує у Постанові "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти".

Про системну кризу освіти пише американський дослідник та бізнесмен Поль Вайнцвайг (США) у книзі *"Десять заповідей творчої особистості"*: "Багато шкіл і коледжів, на жаль, не готують випускників до реального життя. Люди лише одержують свідоцтво про освіту, що не відображає рівень їх знань. Сучасні методи навчання незграбні і архаїчні, вони засновані на помилкових засадах: голови учнів забиваються заздалегідь відібраним інформаційним матеріалом в певному контексті, замість того щоб надихнути і

спрямувати їх серця і думки до незалежного сприйняття знань в атмосфері довіри, свободи і реальної відповідальності перед навколишнім світом. Недивні тому і результати численних щорічних опитів, які засвідчили, що значна кількість випускників коледжів всіх віків за минулі дванадцять місяців не прочитала жодної книги. Школа викликала у них лише огиду до навчання. Інститути освіти не роблять нічого для того, щоб розвинути в молодій людині елементарні якості, необхідні для повного, активного і змістовного життя; я маю на увазі мужність, співчуття, терпіння, усвідомлення дійсної шкали цінностей і ідеалів, уміння спостерігати, роздумувати, прагнення пізнати себе, тонкість сприйняття, творчу активність, винахідливість, любов до всього живого і пошану до закону" [1, с. 85].

У книзі "*Освіта і праця – велике пограбування століття*" Айвор Берг (США) наводить результати досліджень і окремі факти, які переконують у тому, що *успіхи в освіті жодною мірою не ведуть до більшої ефективності в праці*, тобто причини, що впливають на робочий процес, слід шукати в інших сторонах і аспектах особистості і її оточення [8].

Наріжним аспектом нашої цивілізації виступає освітня система, що забезпечує соціально-економічну, науково-технологічну, культурно-історичну безперервність розвитку людства завдяки процесу його відтворення.

Відтак, *метою* нашого дослідження постає аналіз розвитку освіти як системи й суспільного інституту на основі універсальної парадигми розвитку як постнекласичного базису розвитку науки як форми суспільної свідомості.

В сучасному світі, як засвідчують наукові дослідження, близько трьох відсотків людей досягають успіху у багато разів більше, ніж усі інші разом узяті. І одна з основних якостей, що відрізняє цих успішних особистостей від загальної маси людей, – це наявність ясних цілей і вміння жити, плануючи свої життя. Наочно про це засвідчив експеримент, розпочатий в 1953 році в Гарвардському університеті (США). До всіх випускників звернулися з питанням про те, чи є у них мета в житті і чи притаманне їм прагнення досягти цієї мети. Виявилось, що менше трьох відсотків студентів ставлять перед собою конкретні цілі і мають хоча б якесь уявлення про те, чого вони хочуть від життя. Протягом наступних 25 років, спостерігаючи за їх успіхами, було виявлено, що ці випускники досягли значно більше, ніж усі інші у всіх сферах життя.

З іншого боку, для того, щоб ставити завдання на майбутнє людині слід мати образ цього майбутнього (А. Девятков), яке пов'язане з картиною космосоціоприродної реальності як такої. Ця ж картина більшою мірою формується системою освіти, яка виконує суспільне замовлення.

Як засвідчує вивчення мотиваційної сфери студентів ЖДУ ім. Франка, проведене нами протягом 2010-2015 років, тільки 3-7 % студентів виявляють свідоме й мотивоване ставлення до своєї професійно-педагогічної підготовки та певною мірою орієнтуються у своїй різнобічній діяльності й життєвій активності на спроектований ними сценарій свого майбутнього життя.

Нездатність багатьох студентів проектувати свої майбутнє життя – не їх проблема. На наш погляд, криза педагогічної науки полягає у нездатності сучасного суспільства сприйняти та адаптувати до нових умов новітню постнекласичну педагогічну парадигму – *суб'єкт-суб'єктну, особистісно орієнтовану, людиномірну, суб'єктно-діяльнісну, компетентнісну* – тобто парадигму, спрямовану, як зазначається у державних документах України, на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та свідомого громадянина-патріота.

Парадоксальним є факт, що незважаючи на декларацію зазначеної освітньої парадигми, насправді спостерігається орієнтація сучасної освіти на застарілу суб'єкт-об'єктну, знанневоцентровану парадигму, в якій знанням – і знанням "мертвим", вихолощеним, фактологічним – приписується першочергове значення. Про це свідчить *поширення у середній та вищій школі тестових процедур*, які спрямовують навчальний процес:

- 1) на знанневоцентровану, а не на людиномірну освітню парадигму, орієнтує
- 2) на факти, а не на творче мислення,
- 3) на запам'ятовування, а не розуміння,

- 4) на масовізацію, а не індивідуалізацію освіти,
- 5) на формування споживача, а не творця,
- 6) на фрагментарність, а не цілісність світу,
- 7) на сприймання людини як засобу та інструменту, а не як цілі,
- 8) на прагматичний контекст космосоціоприродного буття, а не на його глибинний духовний сенс.

Вихід із зазначеної системної кризи освіти, на думку відомих педагогів України, передбачає посилення *особистісно-людиномірної тенденції розвитку педагогічної цивілізації*: демократизація системи навчання і виховання та інституційної структури освіти; розвиток освіти за принципом безперервності; забезпечення високої функціональності людини в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь; забезпечення оптимального співвідношення між локальними та глобальними соціально-економічними проблемами, щоб людина, формуючись як патріот своєї країни, відчувала відповідальність за щастя, добробут у всьому світі; формування на загальносуспільному й індивідуальному рівнях розуміння людини як найвищої цінності, від якої залежить успішність суспільно-економічного розвитку; мінімізація асиметрії між матеріальністю і духовністю, культивування у кожній особистості національної гідності, культури спілкування; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи, коли вимогою часу є дитиноцентризм у виховному процесі як відображення людиноцентризму в розвитку сучасного світу; навчання молоді культурі плюралізму думок, керуючись принципами "єдність у розмаїтті" та "доповнення замість протиставлення"; через незвичайну плинність змінності, динамізм сучасної цивілізації виявляється необхідність формувати творчу особистість, налаштовану на сприйняття зміни як природної норми; загальна педагогізація, упровадження масової педагогічної культури.

На практиці зазначені імперативи означають посилення творчо-практичної, перетворювальної складової освітнього процесу та освітньої галузі взагалі.

Однак нині освітня галузь залишається на рівні розвитку традиційної наукової парадигми – матеріалістично-атомарної, яка відчужує людину від глибинних духовних основ її існування та занурює людину у світоглядну темряву, яка тим більше згущається, чим більше починає розгортатися *парадигмальна наукова революція*.

Цей процес, що позначається на докорінній зміні класичної парадигми пізнання та освоєння світу, є революцією епохи *інформаційного суспільства*, яка розпочалася в рамках постіндустріального (перехідного від індустріального до інформаційного) суспільства і нині перебуває в стадії формування основних елементів і формулювання завдань освітнього розвитку, оскільки в її рамках *відбудеться перетворення сфери освіти на основну форму життєдіяльності людини і суспільства та повна переорієнтація освітньої діяльності на забезпечення умов для саморозвитку особистості, гармонізацію відносин у суспільстві та забезпечення умов виживання людства*.

Вивчення загального змісту науки та філософії як форм суспільної свідомості, який ми провели у рамках побудови теорії синтезу знань, дозволяє дійти висновку, що становлення та розвиток нової постнекласичної наукової парадигми позначається на докорінному зрушенні суспільної рефлексії й суспільної свідомості від *субстратно-речовинної, суб'єкт-об'єктної до субстанціонально-польової, резонансної суб'єкт-суб'єктної парадигми пізнання*, від *дискретно-атомарно-фрагментарного до цілісно-континуального світосприйняття, світобачення, світорозуміння*.

При цьому нинішнє суспільне замовлення пов'язано з формування в учнів та студентів наукового (матеріалістичного) світогляду. Перехід науки до постнекласичного етапу розвитку означає потребу в формуванні в молодих людей діалектичного творчого, релігійно-містичного світорозуміння, оскільки такий перехід позначається на таких процесах:

- 1) речовина тепер розуміється не як випромінююча поле, а як те, що його притягує і накопичує;
- 2) потенційно-можливий аспект світу постає такою ж фундаментальною його характеристикою, як і актуально-дійсний;
- 3) закони збереження змінюються у зв'язку з актуалізацією квантово-торсіонної

природи Всесвіту, з'являються технології "вільної енергії", різні модифікації *перпетуум мобіле* (Н.Тесла);

4) не тільки на рівні мікросвіту (на фундаментальному квантово-фотонному рівні Всесвіту – І.З.Цехмістро), але і на рівні макросвіту (М.О.Козирев) наш Усесвіт регулюється не причинно-імплікативними, несиловими зв'язками, коли причина і наслідок, частина і ціле, минуле, сьогодення і майбутнє не диференціюються;

5) хвороба виявляється позитивною пристосувальною реакцією організму, що сприяє переходу медицини від алопатичної до духовно-гомеопатичної, резонансно-хвильової парадигми, яка дозволяє регенерувати органи і виліковувати від пандемій, що вважаються летальними;

6) форма предметів набуває фундаментального значення у функціонуванні реальності – теорії морфічного резонансу, біологічних полів, формувальної причинності;

7) людина виявляється не мислячою мозком, але польовою формою, всім тілом (Г.Б. Двойрин, В.В. Налімов), що дозволяє А.Є. Акімову природу психіки зводити до вакуумно-спінорних, торсійних флуктуацій, а також обґрунтувати феномени змінених (трансперсональних) станів свідомості (Ст.Гроф, А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.);

8) процес мислення реалізується на континуально-польовому рівні Всесвіту у вигляді фрактально-голограмної матриці на рівні голографічної енерго-інформаційної картини (К.Прібрам, Р. Сперрі, Д. Бом), універсального семантичного простору Всесвіту (В.В. Налімов), семантичного хвильового геному (П.П.Гаряев), архетипів колективного безсвідомого (К. Юнг, П. Девіс);

9) не реальність визначає свідомість, а свідомість здатна керувати реальністю (В. Зеланд – "транссерфінг реальності"; квантово-фотонний парадокс "Спостерігач", антропний принцип, психізація дійсності – Земля розуміється як розумна сутність, а атоми – як розумні елементи)

10) жива речовина утворює єдиний загальнопланетарний ноосферний моноліт, в якому все пов'язано зі всім (В. І. Вернадський)

11) розвиток світу в цілому, а також окремих його аспектів може розумітися: як лінійний, так і циклічний; як еволюційний, так і креаціоністський; як стаціонарний, так і вибухово-сингулярний; як спіральний, так і фрактально-голограмний; як процес від минулого до майбутнього, так і від майбутнього до минулого, коли будь-яка точка на часовому континуумі є однаково доступною, що підтверджується і несиловими ефектами квантових систем); як фазовий-резонансний процес, що здійснюється в точках біфуркації, так і як становлення, коли розвиток розуміється як здійснюваний від того, що є, до того, що стає;

12) відбувається злиття форм суспільної свідомості, коли науковими критеріями освоєння дійсності постають морально-світоглядні аспекти індивідуальної і суспільної свідомості;

13) спостерігається звернення науки до ненаукових, лженаукових і паранаукових аспектів дійсності – паранормальних явищ (А.П. Дубров, Г.Н.Дульнев, В. П. Пушкін та ін.), котрі вивчаються в межах парапсихології і когнітивної психофізики як явища "граничної реальності", "реальності неймовірного".

14) спостерігається зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується на: принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі "Спостерігач", антропному принципі, ноосферних засадах реальності, феноменах М.О. Козирева, основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвильовому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації, теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсійних полів А.Є. Акімова і

Г.І. Шипова і ін.

15) відбувається перехід від критерію експериментально-верифікаційного отримання нових знань до рефлексивно-інтуїтивного (К. Гаусс, Л. Кронекер, А. Пуанкаре, Я. Брауер, Е. Борель, Г. Вейль, К. Гедель та ін.); від класичної однозначної логіки до постнекласичної парадоксальної багатозначно-діалектичної логіки;

16) актуалізується проблема педагогічних міфів, коли кожен педагогічний міф має раціональне зернятко, оскільки колись цей принцип відповідав викликам часу, але з появою нових викликів виявився застарілим. Чим більш базовим, фундаментальним є педагогічний принцип, тим більш значущий педагогічний міф цей принцип здатен викликати до життя у разі застарілості та догматизації цього педагогічного принципу;

17) негативні якості людини виявляються позитивними ресурсами її психіки (гуманістична психологія – А. Маслоу, К.Роджерс), що супроводжується переходом від дискретно-дуалістичної до цілісно-парадоксальної, резонансної моралі, в рамках якої реалізується єдність фактологічного і морального, що дозволяє обґрунтувати релігійний принцип відплати, який базується на: концепції семантичного простору В.В. Налімова; періодичній системі елементів слова М.С. Єльцина; антропному принципів і квантовому феномені "Спостерігач"; феномені квантова-фотонної зв'язності світу (що виявляє не причинно-несиловий принцип координації мікро- і макросистем); феномени "потойбічної реальності" ("Життя після життя" – Р. Моуді); експериментах інституту кінесіології (П.Вайнцвайг); феномені синхронності К. Юнга; теорії семантичного хвильового геному П.П. Гаряєва; експериментах Цзян Каньчжєня, який ще в 80-х років ХХ ст. створив фізичний пристрій, що завдяки електромагнітному резонансу "зчитує" інформацію з ДНК одного живого об'єкту і спрямовує її на інший живий об'єкт.

У цілому має місце докорінна зміна причинно-детерміністської парадигми пізнання у напрямі цілісно-парадоксальної парадигми, що передбачає перехід від лінійно-причинної до цикло- і цілісно-причинної координації предметів і явищ (синхронність К. Юнга, квантово-релятивістські парадокси мікро- і макросвіту – квантова парадигма, що базується: на принципі доповненості (Н. Бор), принципі невизначеності (В. Гейзенберг), принципі нелокальності (Д. Белл), принципі цілісності (Д. Бом), парадоксі "Спостерігач", антропному принципі, ноосферних засадах реальності (В.І.Вернадський), феноменах М.О. Козирєва, на основах теорії фізичної та математичної гармонії, гомеопатичних феноменах дальньої дії, їх хвильовому характері; семантико-хвильовому характері генетичної інформації (П.П.Гаряєв), теорії великого об'єднання фундаментальних видів фізичної взаємодії і торсіонних полів (А.Є. Акімов, Г.І. Шипов й ін) тощо.

Відповідно, сучасна педагогічна та психологічна наука нині досягає стану певної теоретико-методологічної "повноти", оскільки починає відкриватися явищам, які раніше ігнорувалися академічною педагогікою. До таких явищ відноситься навчання, яке має місце у процесі ініціації – соціалізаційного феномену, що має різнобічні проєкції та являє собою не тільки обряд соціального переходу, але і процес навчання, що ініціюється в результаті такого переходу, що здійснювався у примітивний співтовариствах у формі містичних процедур, здатних докорінно змінювати психологічний стан ініційованих.

Це має схожість з "*методом вибуху*" А.С. Макаренка, а також із навчанням у стані гіпнотичного трансу, коли, наприклад, людина може значно підвищити свій інтелектуально-творчий потенціал: так, як засвідчують експерименти В.Л. Райкова, слабко граюча у шахи людина, яка пройшла відповідне гіпнотичне навіювання, може значно підвищити свою шахову майстерність.

Наведемо ще один приклад стосовно так званого диво-лічильника – людини, що може знаходитися на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміючи навіть читати: селянин, якого вразила блискавка, виявляє здібності до блискавичного виконання складних математичних операцій), але може виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера.

Інший приклад: сучасний поліглот Віллі Мельніков володіє більш ніж сотнею іноземних нових і стародавніх мов – "дар", який він отримав на афганській війні в результаті

контузії і який певним чином ігнорується сучасній філологічною і психологічною науками.

За таких умов докорінно змінюються погляди щодо головного чинника педагогічної майстерності – творчої діяльності, яка передбачає поєднання однозначного і багатозначного видів знання (що співвідносяться з гуманітарними і точними дисциплінами), багатозначно-континуальної і однозначно-дискретної логік, що дозволяє реалізувати механізми творчого мислення – мислення діалектичного і парадоксального, оскільки в його межах поєднуються дві полярні стратегії пізнання світу, виявляючи дипластію – характерну тільки людині властивості поєднання в одному контексті несумісних і часто полярно протилежних сутностей, що зумовлює розуміння Істини як єдності протилежностей (С. Б. Церетелі).

Розглянемо парадигмальні моделі розвитку освіти та педагогіки на основі універсальної парадигми розвитку в рамках холістичної парадигми освіти, яка цілісно описує систему освіти і вірно відображає його цілі.

1. Аристотелівська діалектика

- (1) *Теза*: енергія
- (2) *Антитеза*: можливість
- (3) *Синтез*: ентелехія

2. Розвиток логіки

- (1) Інтуїтивна багатозначна парадоксальна логіка древніх, що поєднує буття і мислення
- (2) Класична однозначна логіка
- (3) Некласична (багатозначна, діалектична, парадоксальна "сутінкова" й ін), холістична логіка, в якій сполучаються гносеологія, логіка і онтологія (А.А.Зінов'єв)

3. Соціогенеза

(1) Цілісний симетричний стан суспільства, що оперує міфологічним мисленням; рівномірний розподіл соціального багатства і влади (високий рівень соціальної синергії), єдність дозвілля та праці, виробництва і споживання, переважно матриархальна гендерна матриця суспільного ладу.

(2) Стан соціально-економічної стратифікації, поляризація багатства і влади, дозвілля та праці, виробництва і споживання, зниження рівня соціальної синергії, переважно патріархальна гендерна матриця.

(3) Відновлення стану соціальної симетрії, підвищення соціальної синергії, рівномірний розподіл влади і багатства на новому виткові розвитку, синтез матриархального і патріархального гендерних принципів організації соціуму.

4. Етапи економічного розвитку людства

(1) Натуральне господарство, "злидений комунізм", високий рівень соціальної симетрії.

(2) Просте товарне виробництво плюс капіталістичне виробництво, низький рівень соціальної симетрії.

(3) Відновлення стану "злиденного комунізму" на більш високому рівні, високий рівень соціальної симетрії

5. Розвиток ціннісного ставлення людини до світу (розвиток аксіології)

(1) Центральна інтегральна якість, в межах якої Добро і Краса, Благо і Буття були тотожні.

(2) Актуалізація аксіології як науки і теорії цінностей, в якій зазначена інтегральна якість розпадається на дві полярні якості – реальність і цінність, що виявляє проблему їх невідповідності у вигляді дихотомії дійсного і розумного. На цьому етапі, з одного боку, піднімається питання про суб'єктивність, відносність цінностей (Т. Гоббс, Б. Спіноза), а з іншого, – система цінностей як сукупність ціннісних уявлень членів спільнот розуміється як колективно-об'єктивний феномен (Е. Дюркгейм, М. Вебер, Т. Парсон).

(3) Виявляється можливість відновлення єдності реальності і цінності в площині деяких новітніх поглядів і концепцій (антропний космологічний принцип, універсальний семантичний простір Всесвіту та ін.)

6. Розвиток форм суспільної свідомості

- (1) *Початковий етап* онто- і філогенетичного розвитку виявляє єдність, синкретизм

суб'єкта й об'єкта. На цьому етапі усі форми суспільної свідомості сполучені в певному науково-релігійному сплаві. На даному рівні розвитку людства знання про світ і людину знаходили вираження в синтетичному вигляді – у формі простих пралогічних, пратеоретичних моделей, занурених у міфологему і метафору. У певному розумінні, думка і дія тут злиті, як це має місце в маленьких дітей. Так само, як і останні, представники древніх соціумів ще не усвідомлюють себе повною мірою як особистості. Саме тому людина і світ, суб'єкт і об'єкт тут постають єдиним неподільним комплексом.

(2) *На другому етапі* розвитку людства як виду і суб'єкту історії виявляється наростання дихотомії людини і світу, їх асиметризація: суб'єкт і об'єкт розводяться по полюсах. Координація відносин у суб'єкт-об'єктній системі знаходить своє вираження у такій моделі розвитку науки, яка виділяє класичний (у рамках якого об'єкт первинний стосовно суб'єкта, тобто об'єкт, що виступає "об'єктивною реальністю, даною нам у наших відчуттях" впливає на суб'єкт і багато в чому його визначає) та некласичний (суб'єкт впливає на об'єкт) етапи розвитку теоретичної свідомості.

(3) *Третій етап* – період постнекласичного розвитку науки – пов'язаний з ідеєю злиття об'єкта і суб'єкта, з такою теоретичною парадигмою, у якій вони розглядаються як такі, що впливають один на одного і взаємно один одного потенціюють. Тут розвиток людства немовби повертається до своїх сакральних джерел, але на вищому рівні розвитку. Тут виявляється ідея комплементарності, взаємної додатковості раціональної й ірраціональної складових процесу пізнання світу, який уявляється як ціле, де все пов'язано з усім. Саме на цьому теоретичному ґрунті в даний час знаходить утвердження концепція цілісності як важливий методологічний принцип синтезу науки і релігії. Як писав Е. Тоффлер, ми знаходимося на порозі нової ери – ери синтезу, що супроводжується поверненням до "крупномасштабного" мислення, що має подолати ефекти сучасної "кліпової культури", яка розпорошує наш образний ряд на маленькі кадри, які слід синтезувати і створити особистісний відеоряд, який стане основою для створення конфігуративного модульного "Я" кожного індивіда. Саме на такому теоретичному підґрунті нині утверджується концепція цілісності – важливий *методологічний принцип філософського синтезу знань*, яка має розв'язати гостру суперечність між сциєнтичним і гуманістичним типами світогляду і освіти, вирішити проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, пануючих нині сциєнтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, як вважає І. Р. Пригожин, засвідчує про зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що є однією з найважливіших культурних подій нашого часу.

7. Розвиток педагогіки і світової освіти як соціального інституту

(1) *Примітивні співтовариства*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня, "пряма" передача знання через спонтанний акт містичної ініціації або спільної діяльності; ціннісно-домінуючий тип суспільної свідомості, який виявляє переважну роль символів, обрядів, ритуалів, що ініціюють форми виховання, яке будувалося на яскравих образах і міфологемах, котрі надовго запам'ятовувалися, утворюючи емоційно-символічний характер освіти.

(2) *Соціуми нового часу*. Суб'єкт-об'єктний стан диференціації вчителя і учня, передача знання вчителем-раціократом опосередкована суб'єкт-об'єктними відносинами; когнітивно-домінуючий тип суспільної свідомості, характерний для епохи Просвітництва, культуроорганізуючою міфологемою є максима "знання – сила" (Ф. Бекон), коли на передній план висувалися природно-наукові, гуманітарні та технічні дисципліни, а значущість людини тут оцінюється досить низько (у плані утвердження індивідуальності, свободи життєвого вибору, цінності природи в аспекті її духовного впливу на людину). Міфологетика Просвітництва проявила себе в радянський період, коли перебільшувалася значущість природничонаукових і технічних дисциплін, практично не здійснювалося екологічне виховання [5].

(3) *Інформаційне суспільство*. Суб'єкт-суб'єктний стан інтеграції вчителя і учня (вчитель і учень постають цілісним освітнім комплексом), передача знань ініціюється як розкриття учням самого процесу народження знання; повернення до суб'єкт-суб'єктних

принципам освіти прадавніх соціумів, реалізується потреба у природовідповідній, ноосферній освіті. Семимильними кроками розвиваю нові нетрадиційні форми навчання й виховання.

8. Розвиток освітніх стратегій

(1) У примітивних спільнотах превалювало виховання, а навчання реалізовувалося у формах технологій соціальної ініціації.

(2) У сучасних спільнотах на перший план виходить навчання як комплекс спеціалізованих технологій, що реалізуються в навчальних закладах.

(3) У суспільстві недалекого майбутнього виховання (а точніше – синтез виховання і навчання) знову превалює, в той час як навчання в силу розвитку сугестивний та інших подібних освітніх відсувається на задній план.

9. Розвиток форм діяльності

(1) *Гра* (діяльність, що не спрямована на досягнення прагматичних цілей і існуюча заради самої себе як суб'єкт-суб'єктний феномен, подібно "мистецтву заради мистецтва"). В більшості древніх (примітивних) співтовариств не існувало різкого кордону між працею і дозволями, коли праця могла супроводжуватися співами, розповідями казок.

(2) *Праця* (цілеспрямована діяльність, спрямована на досягнення певних прагматичних цілей, яка виявляє суб'єкт-об'єктний інструментальний характер). Тільки у період промислової революції ми спостерігаємо диференціацію праці і дозволя, коли остання почала пов'язуватися з неробочим часом.

(3) *Творчість* (суб'єкт-суб'єктний феномен – діяльність, що повторює гру, але на більш високому рівні розвитку, оскільки вона має характеристики як гри – спонтанної, самодетермінованої активності, так і праці – активності, яка виявляє певний практичний результат). У творчості праця та дозволя сполучаються, поєднуються.

10. Розвиток творчих здібностей людини

(1) На першому етапі цього процесу виявляється стан обдарованості, що характеризується функціями правої півкулі головного мозку, які актуалізують багатозначне, емоційно-образне відображення дійсності, високу афективно-перцептивну сензитивність, що є ознаками саме обдарованості – того правопівкульового розвивального потенціалу людини, який на

(2) другому етапі свого розвитку повинен сублімуватися в лівопівкульові інтелектуальні (аналітичні, абстрактно-логічні) форми психічної діяльності.

(3) На третьому етапі розвитку людини інтеграція право-і лівопівкульових функцій виявляє психофізіологічну базу для творчого (парадоксального, діалектичного) мислення та освоєння дійсності. Таким чином, півкульова динаміка (відомо, що права півкуля в генетичному відношенні є більш древньою, ніж ліва) недвозначно говорить нам про генетичну та структурну субординації розглянутих категорій.

11. Розвиток соціальних форм людини та педагогічних цілей, які їм відповідають

(як засвідчує аналіз освітніх документів, метою освіти є формування гармонійної особистості, патріота-громадянина та компетентного фахівця)

(1) Громадянин, вихована мета

(2) Фахівець, навчальна мета

(3) Особистість. Розвивальна мета

Зазначені моделі розвитку пояснюють основний зміст холістичної парадигми освіти в рамках педагогічних цивілізацій, відповідних півкульовим стратегіям пізнання та освоєння людиною дійсності.

12. Розвиток педагогічної цивілізації

1. Правопівкульовий (розвивальний) стан педагогічної цивілізації, розгортання якого виявляє процес розвитку *талантів* людини, в результаті чого актуалізуються "дрімаючі" потенційні ресурси обдарованості (задатки), що містяться в людині в прихованому, неспроявленому вигляді і проявляються у формі прихованих навичок, автоматизмів, іноді спонтанно "вивільняються" у процесі життєдіяльності. *Методи* правопівкульової педагогічної цивілізації спрямовані на створення актуалізаційного соціально-педагогічного середовища (в

тому числі на основі принципів синергетичної методології, а також педагогіки життєвих фактів), в якій би актуалізувалися потенційні ресурси людини, а також відбувалося б їх програмування за допомогою навчальної казки. Цій педагогічній цивілізації відповідають такі *типи педагогік*, як актуалізаційна (спрямована на актуалізацію і розвиток прихованих задатків – талантів), резонансна (педагогічна синергетика, гештальт-освіта та ін), спрямована на актуалізацію талантів в результаті резонансів; педагогіка життєвих фактів (і педагогіка навчальної казки), спрямована на розвиток атитюдів, психологічних установок, життєвих цінностей.

2. Лівонівкуловий (формувальний) стан педагогічної цивілізації, розгортання якого виявляє процес розвитку *інтелекту* людини, у результаті чого отримують подальші соціально-практичні проєкції актуалізовані (відкриті) можливості (навички), а також формуються на основі "дрімаючих" потенційних задатків навички та автоматизми, що здійснюється за допомогою навчального процесу (знання – уміння – навички), в результаті чого розкриті і розвинені навички усвідомлюються і стають елементами знань. *Методи* лівонівкулової педагогічної цивілізації спрямовані на створення навчального інформаційно насиченого соціально-педагогічного середовища, у якому б у сфері сензитивних фаз з прихованих задатків формувалися відповідні уміння і навички, а також кристалізувалися знання, в тому числі за допомогою метаморфоз і використання всіх стратегій руху думки (традукція, індукція/дедукція, інсайт). Цій педагогічній цивілізації відповідають такі *типи педагогік*, як формувальна (традиційна), спрямована на формування ЗУНів, компетентностей, ретро-, хронореверсійна педагогіка, що виявляє можливість майбутнього впливати на сьогодення, а також можливість відновлювати минулі ЗУНи; метаморфозна, логіко-евристична педагогіка, яка формує в людини переконання як акти раціоналізації ставлень, світогляд.

3. Стан півкульового синтезу (преображальний стан) педагогічної цивілізації, розгортання якого виявляє процес *творчості*, в результаті якого ініціюються принципово нові якості (знання, вміння та навички) через створення біфуркаційної вибухової фази, що виявляє такі феномени, як диво-лічильники, поліглоти та інші подібні явища. Методи даної педагогічної цивілізації спрямовані на створення стану глибокого гіпнотичного занурення (регресу) у стан "базальної геніальності", що досягається за допомогою методу "вибуху" А.С. Макаренка, технологій креативної педагогіки, навчальних парадоксів. Цій педагогічній цивілізації відповідають такі *типи педагогік*, як біфуркаційно-шокова педагогіка (гіпно-суггесто-педагогіка), дія якої – феномени диво-лічильників, поліглотів, отримані в результаті шоку, гіпнотичного трансу; креативна педагогіка (недирективне навчання [3], метод опорних сигналів В. Ф. Шаталова [6], принцип "талант – синтез талантів" М. П. Щетиніна [7]); педагогічна парадоксологія, спрямована на отримання нових якостей, отриманих в результаті парадоксу (коану), нівелюючого дискурсивне мислення.

АВТОРСЬКІ ПЕДАГОГІЧНІ СИСТЕМИ:

- актуалізаційна (спрямована на актуалізацію і розвиток прихованих задатків – талантів),
- резонансна (педагогічна синергетика, гештальт-освіта та ін), спрямована на актуалізацію талантів в результаті резонансів;
- педагогіка життєвих фактів (і педагогіка навчальної казки), спрямована на розвиток атитюдів, психологічних установок, життєвих цінностей.
- ретро-, хронореверсійна педагогіка, що виявляє можливість майбутнього впливати на сьогодення, а також можливість відновлювати минулі ЗУНи;
- метаморфозна, логіко-евристична педагогіка, яка формує в людини переконання як акти раціоналізації ставлень, світогляд.
- біфуркаційно-шокова педагогіка (гіпно-суггесто-педагогіка), дія якої – феномени диво-лічильників, поліглотів, отримані в результаті шоку, гіпнотичного трансу;
- педагогічна парадоксологія, спрямована на отримання нових якостей в результаті парадоксу (коану), нівелюючого дискурсивне

Висновки та перспективи подальших досліджень. Актуальним на нинішньому етапі розвитку людства та освітньої системи зокрема постає імплементація педагогік третього етапу розвитку педагогічної цивілізації. Однак, оскільки онто- та філогенетичний розвиток постають методологічно ізоморфними сутностями в силу філософського принципу єдності світу, на етапі індивідуального розвитку людини актуальними постають педагогіки, які притаманні першому та другому етапу розвитку педагогічної цивілізації. Системний опис та аналіз всіх поданих педагогік постає перспективою нашого дослідження.

Література

1. Вайнцвайг П. Десять заповедей творческой личности / П.Вайнцвайг. – М.: Прогресс, 1990. – 192 с.
2. Гончаренко С. Фундаментальність професійної освіти – потреба часу / С. Гончаренко // Педагогічна газета. – 2004. – № 12 (125). – С. 3.
3. Роджерс К. Вгляд на психотерапію. Становление человека / К.Роджерс. – М.: "Прогресс", "Универс", 1994. – 480 с.
4. Сухомлинська О.В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем / О.В. Сухомлинська. – К.: АПН, 2003. – 68 с.
5. Тюнников Ю.С. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям / Ю.С.Тюнников, М.А.Мазниченко. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
6. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается / В.Ф. Шаталов. – М.: Педагогика, 1989. – 336 с.
7. Щетинин М.П. Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. – М. : Педагогика, 1986. – 176 с.
8. Berg I. Education and Job: The Great Training Robbery / I. Berg. – Boston: Beacon Press, 1971. – 234 p.

УДК 378.011.3-051

ДУДНИК О.М.,

аспірантка кафедри дошкільної та початкової освіти (ДЗ „Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”, м.Старобільськ)

ПРОВІДНІ НАПРЯМИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ЗАДАЧНОГО ПІДХОДУ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА У ВНЗ

У статті визначено й проаналізовано провідні напрями дослідження проблеми задачного підходу, а саме: обґрунтування його концептуальних засад; тлумачення понять „задача” та „педагогічна задача”; розгляд типів педагогічних задач; дослідження певних алгоритмів розв’язання педагогічних задач; розкриття формувального потенціалу педагогічних задач.

Ключові слова: *задачний підхід, задача, педагогічна задача, типи педагогічних задач, розв’язання педагогічної задачі.*

В статье определены и проанализированы ведущие направления исследования проблемы задачного подхода, а именно: обоснование его концептуальных основ; толкование понятий „задача” и „педагогическая задача”; рассмотрение типов педагогических задач; исследование определенных алгоритмов решения педагогических задач; раскрытие формирующего потенциала педагогических задач.

Ключевые слова: *задачный подход, задача, педагогическая задача, типы педагогических задач, решение педагогической задачи.*

Leading directions of research task approach the problem has identified and analyzed in this article, they are substantiation of its conceptual foundations; interpretation of concepts „problem” and „pedagogical problem”; consideration of the types of educational tasks; study of specific algorithms for the solution of pedagogical tasks; disclosure of forming potential of pedagogical problems.

Keyw ords: *task approach, the task, the task of teaching, types of educational tasks, the solution of educational tasks.*

Реалізація задачного підходу є одним з провідних напрямів сучасної вищої педагогічної освіти. На думку широкого кола дослідників (О. Дубасенюк, Л. Кондрашова, Н. Кузьміна, М. Левіна, О. Матвієнко, Л. Мільто, В. Сластьонін, Л. Спірін та ін.), цілеспрямоване включення задач у процес фахової підготовки майбутніх педагогів сприяє формуванню мотивації, педагогічного мислення, суб'єктної професійної позиції та оволодінню педагогічними вміннями, навичками. Ця позиція, на нашу думку є доцільною, оскільки в наукових дослідженнях з психології обґрунтовано положення про те, що практично вся навчальна діяльність представлена як система задач (Г. Балл, В. Давидов, Д. Ельконін). Цей підхід підтримують і відомі педагоги та акмеологи, які доводять, що професійна діяльність педагога є процесом розв'язання безлічі різних за складністю й предметним змістом педагогічних задач, сукупність яких формує компоненти педагогічної діяльності, а саме: гностичний, проектувально-конструктивний, організаторський, комунікативний (А. Деркач, Н. Кузьміна, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська, В. Сластьонін та ін.). Отже, актуальність проблеми впровадження задачного підходу у процес професійної підготовки майбутнього педагога є очевидною.

Обґрунтування загальнотеоретичних положень задачного підходу здійснено у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Л. Фрідмана; дослідження задач як наукового феномену – в роботах відомих психологів (Г. Балл, В. Давидов, Г. Костюк, О. Леонтьєв, А. Маркова, В. Моляко, Л. Фрідман та ін.) і педагогів (В. Беспалько, П. Ерднієв, В. Краєвський, О. Уман, А. Усова та ін.). Доцільність включення задач у процес професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів доведено у студіях О. Дубасенюк, Л. Кондрашової, Н. Кузьміної, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Л. Фрумкіна та ін.). Реалізацію провідних положень задачного підходу у форматі технології контекстного навчання здійснено в дослідженні В. Желанової. Провідні положення теорії та практики розв'язання педагогічних задач розроблено у працях Н. Бордовської, Н. Кузьміної, Ю. Кулюткіна, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Г. Сухобської. Задачу як засіб розвитку професійно значущих якостей майбутніх педагогів представлено в студіях К. Журавльової, Н. Касперович, О. Полякової, С. Шоленкової.

Мета статті – виокремити й проаналізувати певні напрями у дослідженні феномену задачного підходу.

На засаді ретельного аналізу проблемного поля вище зазначених праць, нами виокремлено провідні напрями дослідження різних аспектів задачного підходу, а саме:

- 1) обґрунтування його концептуальних засад;
- 2) тлумачення понять "задача" та "педагогічна задача";
- 3) розгляд таксономії педагогічних задач;
- 4) дослідження певних алгоритмів розв'язання педагогічних задач;
- 5) розкриття формувального потенціалу педагогічних задач.

Отже, розглянемо ці напрями.

Концептуальні засади задачного підходу обґрунтовано у працях Г. Балла, А. Єсаулова, В. Загвязинського, Г. Костюка та ін.

Так, на думку В. Загвязинського, сутність задачного підходу до організації навчання полягає в тому, щоб побудувати навчальне пізнання як систему задач та розробити засоби, принципи й прийоми, які допоможуть студентам в усвідомленні проблемності поданих задач (тобто зробити проблемність наочною), допоможуть знайти способи, за допомогою яких розв'язання проблемних ситуацій набуде для студентів особистісної значущості; навчити їх бачити та аналізувати проблемні ситуації, виокремлювати проблеми й задачі [3, с. 98].

Отже, задачне навчання має певні характерні особливості. Наведемо варіант їх констатації, поданий В. Козаковим:

- 1) задача – це задана у визначених умовах мета діяльності, яка має бути досягнута;
- 2) обов'язкова структура задачі: вимога (мета), умови (відоме) та бажане (невідоме), що сформульовано в запитанні;

- 3) до кожної дисципліни має бути розроблено комплекс (систему) типових задач;
- 4) у системі типових задач з дисципліни повинні бути задачі, орієнтовані як на формування вмінь, знань та навичок, так і на формування самостійності;
- 5) кожна задача повинна мати ознаки ясності та розуміння мети, що, у першу чергу, вимагає професійної орієнтації задач і необхідності проектування засвоєння вмінь, які характерні для майбутньої професійної діяльності;
- 6) система задач повинна охоплювати весь діапазон складності: від загальнодоступних до задач підвищеної складності;
- 7) для реалізації задачного навчання студенти повинні бути забезпечені необхідними інформаційно-методичними матеріалами [4, с. 69-71].

Певний напрям складають дослідження, що тлумачать поняття „задача”. Зупинимося на розгляді трактувань, які є основою для розуміння саме педагогічної задачі. Це визначення задачі як мети, що дається в певних умовах (О. Леонтьєв); як мети, що ставиться за конкретних умов і потребує ефективного способу її досягнення шляхом перетворення цих умов відповідно до визначеної процедури (О. Тихомиров); як моделі проблемної ситуації (Л. Фрідман); як згорнутої схеми людської діяльності (В. Краєвський). Утім більш поширеними є дефініції задачі як системи, обов'язковими компонентами якої є предмет задачі, що знаходиться в початковому стані, та модель стану предмета задачі, що потребується (Г. Балл); як інформаційної системи, що включає неузгоджені елементи, тим самим виключаючи потребу перебудови та узгодження (А. Есаулов); як результату усвідомлення суб'єктом мети, умови, проблеми діяльності (Л. Спірін).

Беручи до уваги наведені дефініції, зазначимо, що нам імпонують підходи, у яких простежуються зв'язки задачі з проблемною ситуацією. Тобто ми розуміємо задачу як модель проблемної ситуації, елементи якої потребують узгодження. При цьому зауважимо, що ґрунтовним для нас є поняття „педагогічна задача”.

Ми поділяємо позицію В. Желанової, яка наполягає, що педагогічна задача є окремим випадком задачі, що вони співвідносяться як рід та вид [2]. За Н. Кузьміною педагогічна задача – це усвідомлювана педагогом проблемна ситуація, що пов'язана з необхідністю переведення тих, хто навчається, з одного рівня вихованості, освіченості (стан А) найбільш оптимальним шляхом, що веде до мети, в інший (стан Б)” [5, с. 27]. Відтак, провідними характеристиками задачі, зокрема педагогічної задачі, є предмет, проблемна ситуація, неузгодженість певних елементів, модель результату.

Ми з'ясували, що низка досліджень присвячена класифікації педагогічних задач. Розглянемо деякі з них.

Зокрема, Ю. Кулюткін, Г. Сухобська виокремлюють аналітичні задачі, спрямовані на формування вмінь аналізувати й оцінювати педагогічні ситуації; проєктивні, метою яких є формування вміння самостійно розробляти засоби розв'язання вже поставленої задачі; ігрові задачі, що моделюють процес взаємодії вчителя та учнів [7, с. 43].

Вітчизняна дослідниця К. Нор пропонує таку типологію педагогічних задач: навчально-логічні, що дозволяють студентам зв'язувати істотні ознаки методологічних понять, процесів, явищ, пов'язаних з педагогічними технологіями; пошукові, що передбачають знаходження нових знань, способів пошуку цих знань; дослідницькі, що являють собою діяльність інтерпретуючого характеру, експериментальну роботу; творчі задачі, які, будучи задачами високо проблемного характеру, в своїй основі містять різні ситуації, пов'язанні з дефіцитом інформації й часу, з альтернативними відповідями та ін.; задачі корекційного типу, що пов'язані з необхідністю формування рефлексивної позиції студента в процесі засвоєння педагогічних технологій [8, с. 77].

Л. Спірін поділяє всі задачі, „які доводиться розв'язувати вчителю в повсякденному житті”, на стратегічні (метою є досягнення певного педагогічного ідеалу, для цього потрібен тривалий проміжок часу); тактичні (метою є формування позитивних рис і якостей вихованців); оперативні задачі (є елементами розв'язання тактичних задач, від яких різняться тим, що їх мета виконується одразу після виникнення). Причому останні він класифікує за структурою етапів циклу педагогічного управління, а саме: задачі етапу педагогічного

діагностування, задачі етапу педагогічного цілепокладання, задачі етапу педагогічного планування, задачі етапу практичного здійснення запланованих дій, задачі аналізу результатів виконаної роботи [9, с. 36].

Певний напрям дослідження задачної проблематики пов'язаний з визначенням алгоритмів розв'язання педагогічних задач. Так Н. Кузьміна у своїх дослідженнях виділяє такі етапи розв'язання педагогічних задач:

- 1) аналіз вихідних даних (діагностика);
- 2) співставлення вихідних даних з передбачуваним результатом;
- 3) постановка й обґрунтування головної виховної задачі на певний період та визначення системи перспектив перед учнями;
- 4) визначення позиції класного керівника, активу класу в організації розв'язання задач;
- 5) залучення усіх учнів до активної діяльності, спрямованої на реалізацію поставлених задач;
- 6) визначення змісту, методів, форм їх реалізації;
- 7) оцінка і співставлення їх із передбачуваними результатами [6].

Л. Спірін, М. Степінський, М. Фрумкін [10] пропонують такі покрокові дії поетапного розв'язання педагогічних задач: 1) постановка задачі або „виокремлення” задачі із ситуації, що включає такі самостійні задачі: педагогічну діагностику, усвідомлення конкретної педагогічної мети, формулювання проблеми (питання задачі).; 2) прийняття педагогічних рішень та планування педагогічного процесу (його складають такі задачі: визначення конкретного змісту освіти, добір видів діяльності, методів, організаційних форм діяльності, планування системи); 3) виконання намічених рішень та керівництва діяльністю об'єкта виховання (практичне розв'язання всіх підзадач другого етапу); 4) аналіз підсумків педагогічної роботи (аналіз розв'язаних задач [10, с. 14].

За твердженням Ю. Кулюткіна, процес розв'язання педагогічних задач включає в себе три основні етапи:

- 1) аналітичний етап, який починається з аналізу і оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самої задачі, що підлягає вирішенню;
- 2) проєктивний етап, коли плануються способи вирішення вже поставленої задачі, розробляється конкретний проєкт цього рішення;
- 3) виконавчий етап, який пов'язаний з реалізацією задуму, з практичним втіленням розробленого «проєкту». Як підкреслює Ю. Кулюткін, у своїй сукупності названі етапи створюють процесуальну структуру розв'язання, тобто своєрідний «цикл» діяльності [7].

Тобто, як бачимо, розв'язання педагогічних задач є складним процесуальним циклом, що містить діагностико-аналітичну фазу, що включає аналітичний етап, який починається з аналізу й оцінки ситуації, що склалася, і закінчується формулюванням самого завдання, що підлягає розв'язанню; конструктивну фазу, що об'єднує етап планування й конструювання, де висувуються гіпотези рішення, конкретні способи рішення вже поставленої задачі, розробляється „проєкт” рішення; виконавську фазу, що пов'язана з реалізацією задуму, з практичним утіленням розробленого „проєкту”.

Нарешті, окремий напрям дослідження задачного підходу становлять праці, у яких доведено його формувальний потенціал (О. Вознюк, О. Дубасенюк, В. Желанова, Л. Кондрашова, О. Леонтьєв). Так В. Желанова наголошує на доцільності використання педагогічних задач контекстної спрямованості в процесі формування рефлексивної компетентності майбутнього вчителя початкових класів, а також його мотиваційної, смислової та суб'єктивної сфер [2]. О. Вознюк, О. Дубасенюк доводять, що за час навчання у ВНЗ, у процесі розв'язання типових професійно орієнтованих задач, у майбутнього фахівця відбувається формування цілого спектра професійно-необхідних якостей. До таких дослідники відносять: науково-теоретичну та практичну готовність, рефлексивність, гнучкість мислення та емпатичність особистості фахівця, винахідливість, ініціативність, упевненість у власних знаннях, уміння оперувати педагогічними знаннями та застосовувати їх у практичних ситуаціях, прогнозувати та планувати майбутню педагогічну діяльність,

передбачати її результат, оцінювати їх вагомість, навички самоаналізу, самоконтролю, самооцінки тощо [1].

Таким чином, на засаді ретельного аналізу базових студій, у яких розглянуто задачну проблематику, нами виокремлено провідні напрями дослідження різних аспектів задачного підходу, а саме: обґрунтування його концептуальних засад; тлумачення понять „задача” та „педагогічна задача”; розгляд таксономії педагогічних задач; дослідження певних алгоритмів розв’язання педагогічних задач; розкриття формувального потенціалу педагогічних задач. Окреслені у даній статті напрями є ґрунтовними у дослідженні процесу реалізації положень задачного підходу у професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів у ВНЗ. Розв’язанню саме цієї проблеми будуть присвячені наші подальші розвідки.

Література

1. Дубасенюк О.А. Професійно-педагогічні задачі: типологія та технологія розв’язання: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів / О. А. Дубасенюк, О. В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. Франка, 2010. – 272 с.
2. Желанова В. В. Контекстне навчання майбутнього вчителя початкових класів: теорія і технологія: монографія / Вікторія В’ячеславівна Желанова; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ: Вид-во „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 482 с.
3. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по спец. 031000 „Педагогика и психология” / В. И. Загвязинский. – М. : Academia, 2001. – 188 с.
4. Козаков В. А. Самостоятельная работа студентов и её информационно-методическое обеспечение / В. А. Козаков. – К.: Высш. шк., 1990. – 248 с.
5. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования / Н. В. Кузьмина. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1992. – 126 с.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н. В. Кузьмина. – М.: Высш. шк., 1989. – 187 с.
7. Моделирование педагогических ситуаций: проблемы повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителя / Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской, Я. И. Петров и др. / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.
8. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій / О. М. Пехота, В. Д. Будак, А. М. Старева, К. Ф. Нор та ін. – К. : А. С. К., 2003. – 240 с.
9. Спирин Л. Ф. Формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя / Л. Ф. Спирин. – Ярославль : ЯГПИ, 1976. – 82 с.
10. Спирин Л. Ф. Анализ учебно-воспитательных ситуаций и решение педагогических задач /Л. Ф. Спирин, М. А. Степенский, М. Л. Фрумкин; под ред. В. А. Сластенина. – Ярославль : Изд-во ЯГПИ, 1974. – 130 с.

УДК 371.1

ГОРДИЙЧУК О.Є.,

канд.пед. наук, доцент кафедри педагогіки та методики початкової освіти факультету педагогіки, психології та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Юрія Федьковича,

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО РОБОТИ З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Стаття присвячена проблемі професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів до нової освітньої філософії – інклюзії. Автором публікації проаналізовано можливості професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи, а також виокремлено власне бачення роботи педагога з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності.

Ключові слова: професійна підготовка, інклюзивна діяльність, «Основи інклюзивної педагогіки», деструктивні типи сприйняття батьками хвороби дитини з особливими потребами, типи батьківського виховання.

The article is devoted to the problem of training future teachers of elementary school to the new educational philosophy - inclusion. Authors analyzed the possibility of training future teachers of primary school, and singled out his own vision of the teacher with the parents of children with special needs in terms of inclusive activities.

Keywords: *training, inclusive activity, «Principles of Inclusive Education» destructive types of illness perception parents of the child with special needs, types of parenting.*

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями.

Незаперечним є той факт, що проблема просвіти батьків, які виховують дитину з особливими потребами, є однією з найактуальніших. Всю повноту і глибину заявленої в публікації проблеми авторка аналізує з позиції безпосередньої участі в наступних проектах і заходах.

Так, в Україні з ініціативи батьків в 2008-2013 рр. та за підтримки Канадської агенції міжнародного розвитку (CIDA) було реалізовано україно-канадський проект «Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами в Україні», обговорення якого здійснювалося у форматі заключної регіональної конференції в Києві 11-12 лютого 2013 року.

Впродовж 2 років (вересень 2014 – квітень 2016) фондом допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім» організовано курс підвищення кваліфікації педагогічних працівників шкіл, у яких навчаються діти із загальним розладом розвитку (спектр аутизму) на тему: «Аутизм: проблеми комплексної допомоги. Концепція ТЕССН: методи і методики», який охоплений навчальним планом із 4 модулів.

В цьому році, фондом допомоги дітям з синдромом аутизму «Дитина з майбутнім», за підтримки Міністерства освіти і науки України та за участю спікерів-фахівців із США, Ізраїлю та України 13-14 жовтня 2015 року в Києві відбулася пілотна Міжнародна конференція з проблем аутизму «Відкриваючи двері». І в кожному заході, окресленому вище, серед присутніх слухачів-учасників було чимало матерів і батьків, котрі поза фахом, однак, з власної ініціативи прагнули набути компетентності задля надання кваліфікованої підтримки власній дитині з певною нозологією, навчаючись у сертифікованих викладачів, магістрів із фахової освіти, логопедів, психологів, ерготерапевтів, поведінкових аналітиків АВА, медиків та інших провідних спеціалістів.

Чи здатна Україна зняти фізичні та психологічні бар'єри для людей з інвалідністю? Про це йшлося під час Всеукраїнської конференції «Що гальмує інклюзію в Україні?», яку організувала Громадська організація інвалідів «Родина», що відбулася в Києві 26 серпня 2015 року за участі Уповноваженого Президента України з прав дитини Миколи Кулеби; Лілії Гриневич, голови парламентського комітету з питань освіти та науки; представників Міністерства освіти та науки; Міністерства соціальної політики, освітніх та медичних закладів, громадських організацій, народних депутатів.

Наголос було зроблено на необхідності комплексного вирішення проблем дітей з особливими освітніми потребами, а також зазначено, що потрібно розробити комплексні зміни до законодавства з питань освіти, охорони здоров'я, соціального захисту з метою забезпечення у відповідних сферах реалізації всіх прав дітей з особливими освітніми потребами, визначити механізми ефективної міжвідомчої взаємодії та координуючі органи на центральному та регіональному рівнях. Вирішення цих проблем М.Кулеба вбачає у створенні центрів соціальної підтримки дітей, в яких спеціалісти допомагатимуть сім'ям у вихованні дитини з особливими потребами.

Насамперед, про важливість родинного виховного середовища підкреслюється в українському законодавстві. Так, у Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки наголошується на тому, що «сучасна сім'я має стати головною ланкою у вихованні дитини, забезпечити їй належні матеріальні та педагогічні умови для фізичного, морального і духовного розвитку» [6]. І це закономірно, адже побудувати повноцінну національну школу без активної участі й підтримки сім'ї неможливо.

Зокрема, Закон України «Про загальну середню освіту» засвідчує, що «батьки є

учасниками навчально-виховного процесу» і мають право ...вибирати навчальні заклади та форми навчання для неповнолітніх дітей» [4]. Зумисний акцент на цій статті документу робимо ще й для того директора загальноосвітнього навчального закладу, хто позиціонує, мовляв, «моя школа – не для інвалідів».

Крім того, в Концепції розвитку інклюзивної освіти одне із основних завдань – це завдання «залучення батьків дітей з особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності» [7].

Повнота вражень від батьківської участі в науково-практичних заходах за вказаний період переконала авторку по-особливому переглянути власну викладацьку діяльність з професійної підготовки студентів до інклюзивної діяльності загалом, та якісного процесу формування готовності майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами, зокрема [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковане розв'язання даної проблеми. На провідну роль родини в забезпеченні психологічних потреб дитини вказували ще А.Адлер, К.Юнг, Е.Берн, Л.Виготський, Б.Зейгарнік, О.Леонтьєв, В.Мясищев, З.Фрейд, А.Фрейд та багато інших вчених. Особливо значимою науковці вважали виховну функцію родини у випадку виникнення інвалідності, чи то особливості в дитини. Однак, не завжди умови виховання в сучасній сім'ї, на жаль, є сприятливими для розвитку і виховання дітей окресленої категорії. Окрім того, виховання такої дитини особливо складне і відповідальне. Цю відповідальність батьки зобов'язані нести перед своєю дитиною та суспільством. Якщо дитина з особливими потребами позбавлена правильного виховання, то її особистісний недорозвиток поглиблюється, а самі діти можуть стати тягарем для родини і суспільства.

Вартісними працями вважаємо монографії М. Іпполітової, Л. Лебедевої, І. Каткової, В. Юрьєва та інших, у яких розглянуто проблеми виховання та догляду за дітьми з вадами розвитку, вплив дитини-інваліда на психічне самопочуття в сім'ї, основні підходи до консультування сімей, що мають дитину з обмеженими функціональними особливостями. У публікаціях З. Зайцевої, І. Іванової висвітлюються питання мікроклімату в сім'ї, де виховується дитина з особливими потребами.

Протягом останнього десятиліття провідні вітчизняні науковці, зокрема В. Бондар, В. Засенко, І. Іванова, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Столяренко, та інші присвячують свої праці дослідженням проблеми залучення дітей з особливими потребами до навчання в загальноосвітніх навчальних закладах, їх реабілітації та соціалізації до суспільних норм та участі батьків в міждисциплінарній команді фахівців.

Д. Ісаєв підкреслює, що основними факторами, які впливають на відношення дітей до хвороби, є вік, темперамент, відносини в родині, тип виховання й реакції батьків на хворобу дитини.

Як вказують Г. Кожарська, Ж. Смірнова та інші, родини дітей з особливими потребами володіють цілим рядом психологічних особливостей, що негативно впливають на психологічний статус хворої дитини і її здорових братів і сестер. Більшості батьків властиво специфічне відношення до дитини, що опирається на побоювання за її здоров'я, і обумовлена цим занижена оцінка її можливостей, полегшені, а в дійсності інфантилізуючі вимоги до дитини. При цьому всі зусилля батьків зосереджуються на збереженні здоров'я дитини і водночас на шкоду розвитку особистості.

Окремим аспектам підготовки вчителів початкової школи до навчання й виховання дітей з вадами психофізичного розвитку в умовах інклюзивного класу присвячено наукові публікації В. Бондаря, Л. Гречко, А. Колупаєвої, М. Матвєєвої, С. Миронової, Н. Назарової, В. Синьова, Л. Шипіциної [5]. Однак процес підготовки майбутнього вчителя початкових класів до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності потребує подальшого вдосконалення.

Мета статті полягає у визначенні спектру можливостей професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Насамперед варто зазначити, що з 2010 року особливості інклюзивної освіти вивчалися фрагментарно в змісті різних дисциплін. Зокрема, деякі аспекти аномального розвитку дітей, їх діагностика та особливості навчання входили до змісту дисциплін загальної психолого-педагогічної підготовки: «Основи медичних знань та охорони здоров'я», «Анатомія і фізіологія дітей з основами генетики», «Загальна психологія», «Вікова психологія», «Основи психодіагностики». Окремі питання інтегрованого та інклюзивного навчання дітей з особливостями в розвитку розкривалися під час вивчення таких дисциплін, як «Основи дефектології», «Основи корекційної педагогіки». Огляд психолого-педагогічних проблем родинного виховання дітей даної категорії здійснювався під час вивчення «Родинної педагогіки» та «Роботи практичного психолога з батьками учнів ЗНЗ» (для спеціалізації «Практична психологія»). Така частковість висвітлення проблем організації навчально-виховного процесу загальноосвітньої школи з інклюзивною формою навчання те педагогізації не надає цілісної професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя до роботи із зазначеною категорією дітей та їх батьками, до того ж в умовах *інклюзивної діяльності*, яку ми, своїх попередніх публікаціях, окреслюємо, як новий освітній вид діяльності, регламентований відповідною нормативно-правовою базою інклюзивної освіти, змістом якого є залучення осіб з особливими потребами в соціальне життя, в умови загальноосвітніх, позашкільних навчально-виховних та оздоровчо-виховних закладів, а результатом якого є прагнення і здатність фахівців високого рівня готовності вносити позитивні зміни для кожного учасника цього виду діяльності [3, с.26].

Оптимізувати процес професійної підготовки майбутнього педагога до інклюзивної діяльності за участю батьків дітей з особливими потребами можна керуючись механізмом включення у навчальний план нових дисциплін. Відповідно Наказів Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти» (від 01.10.10 № 912) та «Про затвердження Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах» (09.12.2010 № 1224), а також згідно з Галузевим стандартом вищої освіти (напрямок «Початкова освіта») до нормативної частини навчального плану підготовки бакалаврів було включено дисципліну «Основи інклюзивної педагогіки». Мета її полягає в ознайомленні студентів із основними тенденціями організації інклюзивної освіти, необхідністю соціалізації, розвитку, навчанням і вихованням дітей з особливими потребами зорієнтованими на професійну підготовку майбутнього вчителя початкових класів до навчання учнів даної категорії в умовах ЗНЗ та педагогізації їх батьків.

Зокрема, в процесі вивчення студентами 4 курсу напряму підготовки 6.010102 «Початкова освіта» нормативної навчальної дисципліни «Основи інклюзивної педагогіки», типовою та робочою програмами в З.М.2. передбачено слухання майбутніми фахівцями тематичної лекції-візуалізації «Робота з батьками дітей з особливими потребами». Мета наша, як лектора, полягає в ознайомленні студентів з психолого-педагогічними проблемами родинного виховання дітей з особливими потребами; переконанні слухачів у необхідності педагогізації батьків дітей даної категорії; стимулюванні до виокремлення оптимальних форм, методів і прийомів роботи вчителя початкових класів з батьками; сприянні лектора у вихованні в студентів почуття розуміння, співчуття і підтримки батьків дітей з особливими потребами.

На семінарському занятті студентам пропонуються продовжити обговорення вітчизняної та зарубіжної науки щодо ролі батьків у вихованні дитини з особливими потребами; психолого-педагогічних проблем родинного виховання дитини з особливими потребами, а саме: деструктивні типи сприйняття батьками хвороби своєї дитини, типи ролей і міжособистісних взаємин у родині, в якій росте дитина з особливими потребами, типи батьківського виховання дітей з обмеженими функціональними особливостями; шляхи педагогізації батьків дітей, які навчаються в інклюзивному класі.

Зокрема, вивчення студентами теми курсу відбувається в умовах широкого використання різноманітних педагогічних технологій, серед яких особливе місце посідають тренінги, імітаційні, рольові та ділові ігри, що дають змогу студентам чіткіше усвідомити всю повноту і глибину окресленої проблеми.

За нашими науковими спостереженнями та аналізом, в останні роки, в теорії та практиці педагогічної науки виникла необхідність активного вивчення сім'ї, яка виховує дитину з особливими потребами. Фахівців цікавлять питання не лише формування у дітей нових умінь та навичок, вони розглядають сім'ю як основний стабілізуючий фактор адаптації дитини. Саме з власної сім'ї дитина виносить у доросле життя перші уявлення про морально-людські цінності, норми поведінки, характер взаємовідносин між людьми. В сім'ї діти не лише наслідують близьких, орієнтуються на їхні соціальні та моральні установки. Тому гармонійна внутрісімейна атмосфера розцінюється як корекційне середовище для дитини», а психологічна і педагогічна зрілість батьків, досвід соціального спілкування найчастіше мають вирішальне значення в розвитку дитини.

З цього приводу вважаємо, студенту необхідно чітко усвідомити, що в сім'ях, які виховують дитину з обмеженими функціональними можливостями, виникають суттєві зміни. За науковими переконаннями О. Усанової, вони проявляються на психологічному, соматичному соціальному рівнях.

Психологічний рівень пов'язаний з процесом усвідомлення батьками факту народження дитини з функціональними обмеженнями. Поступові фази розгубленості, страху, шоку, депресії, і нарешті, прийняття діагнозу про народження дитини з функціональними обмеженнями складають певне психологічне поле, яке впливає на сприйняття та прийняття власної дитини сім'єю. Саме в цей період батьки приймають внутрішнє рішення про відношення до дитини, яке може бути негативно-пасивним чи конструктивно-активним.

На *соматичному рівні* зміни в сім'ї торкаються стану здоров'я матері та інших членів сім'ї. Хвилювання матері часто проявляються в різних соматичних захворюваннях, астенічних та вегетативних розладах.

Соціальний рівень змін в сім'ї проявляється у взаємовідносинах з оточуючими. Такі сім'ї стають вибірковими в контактах чи максимально їх обмежують. Така позиція провокує некритичність батьківського відношення, неприйняття індивідуальності дитини та створює гіперопіку, чи авторитарний стилі виховання [1, с.45].

Надалі, наголошуємо студентам на необхідності в професійній діяльності брати до уваги ймовірні рівні, як першопричини, котрі провокують суттєві зміни в батьків, що виховують дитину з особливими потребами.

Зі спілкування авторки з батьками дітей відповідних нозологій, перше, з чим стикаються члени родини – це є озвучений вердикт лікарів та результати діагностики дитини в ПМПК про ту чи іншу хворобу. Усвідомлення грізного факту, що твоя дитина важко хвора й що це може бути назавжди, неймовірно болісно. Тому часто трапляються й деструктивні настрої, і не зовсім здорові емоції, які здатні призвести до деформації особистості матері, а в підсумку – до дестабілізації мікроклімату в родині аж до її руйнування. Так, науці відомі найбільш розповсюджені *деструктивні типи сприйняття батьками хвороби своєї дитини*:

▪ **Неприйняття ситуації** (внутрішній бунт, внаслідок якого жінка впадає у хворобливий егоїзм, де немає місця любові й жалю до хворого маляти. Таке ставлення може відвернути рідних, а також спричинити непродумані кроки, про які потім доведеться жалкувати все життя)..

▪ **Пошук винних** (спроба зняти із себе відповідальність за життя хворої дитини. Така позиція призводить до конфронтації між членами родини, що ще більше ускладнює ситуацію й фактично виключає взаємодію й співпрацю).

▪ **Перенесення провини на дитину** (призводить до конфронтації з дитиною і її ізоляції в родині, внаслідок чого погіршується її фізичний і психічний стан).

▪ **Фальшивий сором** (почасти такий сором викликаний браком в нашій країні традицій повноцінної інтеграції інвалідів у соціум, що особливо небезпечно для хворого, тому що він ризикує залишитися відірваним від однолітків і суспільства).

▪ **Комплекс провини** (може виявитися в гіперопіці дитя, надмірному потуранні капризам хворої дитини. У цьому випадку велика ймовірність того, що дитина виросте психологічним монстром, а це неминуче підсилить її соціальну дезадаптацію й збільшить страждання).

▪ **Самозневажливі настрої** (прояв застарілих комплексів. Таке настановлення несумісне з конструктивною поведінкою і не веде до поліпшення ситуації).

▪ **Синдром жертви** (загальна схильність до того, щоб «постраждати», демонстративність поведінки; невміння розглянути в дитині істоту, що здатна приносити радість, гідну прихильності й любові).

▪ **Манія «особливості»** (егоцентризм, компенсаторна реакція від підсвідомого «ми найгірші» до протилежного «ми — особливі, тобто найкращі». Такі настрої можуть призвести до ізоляції від суспільства, виключають допомогу й підтримку з боку інших людей).

▪ **Споживчі настрої** (можуть викликати звичку постійно драматизувати положення, доводячи собі й дитині, що її стан тільки погіршується тощо. Виключають конструктивну поведінку матері й повноцінну соціалізацію хворої дитини. Підсвідомо мати може мати настановлення: «Що гірше, то краще»).

▪ **«Убивча» жалість** (викликана бажанням самоствердитися за рахунок хворої дитини, звести догляд за нею в єдину життєву мету. Як і в попередньому випадку, мати підсвідомо не зацікавлена в поліпшенні стану дитини, у її соціалізації, прищеплюванні їй навичок самообслуговування й самостійності) [1, с.130-132].

Переконані, що на формування в батьків того чи іншого типу сприйняття хвороби своєї дитини впливає кілька факторів, серед яких: генетика, перенесені інфекційні захворювання, сімейні традиції, умови виховання, рівень освіти, економічні можливості й таке інше. Однак, чим більш сприятливим буде сполучення цих факторів, чим гармонійніше розвиватиметься людина, тим більш адекватним буде її сприйняття хвороби дитини, а звідси – більш правильна позиція відносно її розвитку, корекції, виховання й лікування.

Окремої уваги потребує усвідомлення студентами типів батьківського виховання дітей з обмеженими функціональними особливостями, зокрема: *гіпопротекція, домінуюча гіперпротекція, потуральна гіпопротекція, емоційне знехтування, умови жорстких взаємин, підвищена моральна відповідальність, атмосфера культу хвороби, суперечливе виховання, виховання поза родиною* [1, с.234]. Змістову характеристику кожного типу студенти передають в малюнках-знаках, схемах-опорах, з презентацією фрагментів відео сюжетів тощо, що свідчить про усвідомлення ними всієї повноти і глибини проблеми та прагнення креативно представити власне бачення проблеми. Напрацьований матеріал студенти разом з викладачем обговорюють, визначають упущення й недоліки та в скоригованому вигляді використовують в подальшій професійній діяльності.

Вважаємо, що у процесі професійної підготовки майбутньому педагогу варто набути відповідних знань та вмінь, щоб в умовах інклюзивної діяльності допомогти батькам у їх помилкових сприйняттях. Якщо тривале обговорення проблеми педагога з кимось із близьких дитини є безрезультатним, то необхідно порекомендувати та посприяти в консультації психолога чи допомозі невропатолога.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Підсумовуючи вищевикладене, можемо констатувати:

▪ інтенсивність досліджень вітчизняних та зарубіжних вчених, а також суспільна значущість окресленої проблеми, про що йде мова у наукових працях та вітчизняних нормативно-правових документах, свідчать про її актуальність та необхідність та прогнозують користь її подальшої розробки та вивчення;

▪ активна участь батьків у масштабних науково-практичних проектах і заходах, запроваджених в Україні, зумовлює необхідність якісної інклюзивної освіти фахівця загалом, а професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів до роботи з родинами дітей особливих потреб, зокрема;

■ система професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до роботи з батьками дітей з особливими потребами в умовах інклюзивної діяльності потребує відповідної оптимізації і динамічності.

Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі вбачаємо в розробці системи оптимального процесу професійного становлення майбутніх вчителів початкових класів до роботи з родинами дітей особливих потреб, котрий значною мірою забезпечуватиметься за рахунок використання в навчальному процесі, як теоретичної, так і практичної складової професійної підготовки.

Література:

1. Бочелюк В.Й. Психологія людини з обмеженими можливостями / В.Й.Бочелюк, А.В.Турубарова. – Навч.посб. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 264 с.
2. Гордійчук О.Є. Міждисциплінарний підхід як невід'ємна умова інклюзивної діяльності / О.Є.Гордійчук // ScienceandEducationaNewDimension. PedagogyandPsychology, III(31), Issue: 61. – 2015. – P.25-29.
3. Гордійчук О.Є. Стан просвіти батьків дітей з особливими потребами в Україні / О.Є.Гордійчук // Актуальні проблеми навчання та виховання людей в інтегрованому освітньому середовищі у світлі реалізації Конвенції ООН про права інвалідів : тези доповідей ХУ міжнарод.наук-практ.конф. (18-19 листопада 2015 р., м.Київ) – К. : Університет «Україна», 2015. – С.23.
4. Закон України «Про загальну середню освіту» [Електронний ресурс] / Режим доступу – zakon.rada.gov.ua/go/651-14.
5. Колупасва А. Інклюзивне навчання: партнерські стосунки з родинами / Алла Колупасва, Наталія Софій, Юлія Найда, Лідія Даниленко // Директор школи. – 2011.– № 10 (634), березень. – С. 20-25.
6. Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» на 2012-2021 роки [Електронний ресурс] / Режим доступу – nvklokachi.at.ua/kontseptsiya_shasluva_roduna.
7. Концепція розвитку інклюзивної освіти // Соціальний педагог. – 2010.–№ 4 (40) квітень. – С. 3-6.

УДК 37.013.83

ДІДЕНКО О.В.,

док.пед.наук, професор, завідувач кафедри
педагогіки та соціально-економічних дисциплін
Національної академії прикордонної служби
України ім. Богдана Хмельницького

АНАЛІЗ СВІТОВИХ ТЕНДЕНЦІЙ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ФУНКЦІОНУВАННЯ СИСТЕМИ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Обговорюються як головні світові тенденції розвитку освіти дорослих, що відображають процес професійної підготовки фахівців в умовах здобуття другої вищої освіти в нашій країні, так і напрямки післядипломної педагогічної, психологічної та соціально-педагогічної освіти за кордоном у контексті можливості застосування зазначеного досвіду в нашій країні.

Ключові слова: світові тенденції розвитку освіти дорослих, друга вища освіта, світові глобалізаційні процеси, післядипломна освіта, формальна, неформальна, інформальна освіта.

Обсуждаются как главные мировые тенденции развития образования взрослых, отражающие процесс профессиональной подготовки специалистов в условиях получения второго высшего образования в нашей стране, так и направления последипломного педагогического, психологического и социально-педагогического образования за рубежом в контексте возможности применения данного опыта в нашей стране.

Ключевые слова: мировые тенденции развития образования взрослых, второе высшее образование, мировые глобализационные процессы, последипломное образование, формальное, неформальное, информальное образование.

The article contains the discussion of the main development trends in the world of adult education, reflecting the process of professional training of specialists in the conditions of

obtaining second higher education in our country and the direction of postgraduate pedagogical, psychological and socio-pedagogical education abroad in the context of the possibility of applying this experience in our country.

Key words: *world tendencies of development of adult education, second higher education, world globalization processes, post-graduate education, formal, unformal, informal education.*

Закон України “Про освіту” визначає освіту як основу інтелектуального, культурного, духовного, соціального, економічного розвитку суспільства і держави. Метою освіти визначено всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення його освітнього рівня, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

У зв’язку з цим актуалізуються новітні гуманітарно та професійно орієнтовані парадигми освіти, освітні напрями, прогресивні аспекти розвитку педагогічної думки. Процес становлення цих парадигм, що зумовлює нові вимоги до особистості педагога-професіонала, відбувається за умов докорінних цивілізаційних змін, що виявляють різного роду кризи, які мають як позитивні, так і негативні наслідки для освітньої галузі.

Тому одним з пріоритетних напрямків державної політики сьогодні є стимулювання творчої праці, навчання та виховання молоді, розвиток у неї творчих здібностей і потенціалу

У зв’язку з цим викликають інтерес праці А. Я. Арета, О. О. Бодальова, І. А. Донцова, С. Б. Єлканова, Д. В. Іщенко, А. Г. Ковальова, А. І. Кочетова, Г. Ксьонзової, А. С. Макаренка, Л. І. Рувинського, О. Д. Сафіна, М. І. Сметанського, В. О. Сухомлинського, Л. О. Ярової, які присвячено проблемам професійного самовдосконалення особистості.

Важливими постають й праці з теорії розвитку професійно-освітньої галузі в умовах неперервної освіти (П. Бергальген, Х. Дейва, А. Делсон, Р. Кідд, З. Фор, Т. Хюген, Н. В. Абашкіна, Г. О. Балл, С. У. Гончаренко, С. Квятковські, В. І. Луговий, Н. Г. Ничкало, В. А. Семиченко, Л. П. Пуховська, К. Чарнецькі та ін.);

Глобалізаційні процеси сучасного світу виявляють необхідність для сучасного фахівця постійно адаптуватися до динамічних соціальних змін, розширювати сферу професійної діяльності, іноді змінювати професію. Цей процес набуває надзвичайної актуальності в умовах інформаційного буму та феномену “напіврозпаду компетентності сучасного фахівця”.

За цих умов актуальним постає аналіз світового досвіду професійної підготовки фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти, що й постає **завданням** нашої статті.

Зазначимо, що професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти реалізується як освіта дорослих, що може розглядатися на інституційному, соціальному, процесуальному, особистісно значущому рівнях реалізації як соціального феномену [2; 4; 6].

На інституційному рівні освіта дорослих постає системою установ і організацій, призначених для реалізації комплексу різноманітних освітніх послуг, тобто як соціальний інститут, який сприяє збагаченню творчого потенціалу особистості впродовж життя.

На соціальному рівні освіта дорослих реалізує певний спосіб життя людини.

На процесуальному рівні освіта дорослих – це процес, пов’язаний з реалізацією особистісних потреб дорослої людини у напрямку зміни якості та рівня життя.

На особистісно значущому рівні освіта дорослих характеризується рівнем готовності особистості людини до участі у різних видах соціальної діяльності) [6].

Освіта дорослих як педагогічний феномен реалізується у контексті таких видів навчання, які визначені Європейським центром розвитку професійної освіти для країн Євросоюзу:

– *формальне навчання* – таке, яке здійснюється в структурованому та організованому середовищі (в навчальному закладі, відповідному центрі навчання, на робочому місці) і реалізується як процес навчання (за критеріями завдань, тривалості, ресурсів);

– *неформальне навчання* – таке, що засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (за критеріями завдань, тривалості навчання та підтримки тих, хто навчається), але яка містить значущий навчальний елемент, але зазвичай не завершується сертифікацією;

– *інформальне (спонтанне навчання)* – це таке навчання, що постає розвивальним результатом повсякденної діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю або дозвіллям; воно не є структурованим і організованим та може характеризуватися як "навчання на життєвому досвіді", що реалізує установку особистості на самовдосконалення у зв'язку з певної сферою життєвої активності.

Світові тенденції розвитку освіти дорослих відображено у процесі її становлення за кордоном. Можна виокремити декілька етапів зазначеного процесу.

1. Інституціональний етап. У 1976 р. в "Рекомендації щодо розвитку освіти дорослих", прийнятій Генеральною конференцією ЮНЕСКО, було обґрунтовано низку концептуальних підходів до освіти дорослих, яка означає весь комплекс організованих процесів освіти, "незалежно від змісту, рівня і методу, формальних чи інших, таких, що продовжують освіту, отримувану в школах і ВНЗ, а також практичне навчання, завдяки чому особи, що кваліфікуються суспільством як дорослі, розвивають свої здібності, збагачують знання, покращують технічну і професійну кваліфікацію або отримують нову орієнтацію і змінюють свої погляди (поведінку) в подвійній перспективі всебічного особистісного розвитку та участі в збалансованому й незалежному соціальному, економічному і культурному процесі" [5, с. 23 - 24].

2. Організаційний етап. Створення міжнародних та регіональних організацій з освіти дорослих. Європейське бюро освіти дорослих розгорнуло свою діяльність у 1953 році, а сьогодні це потужна Європейська асоціація освіти дорослих (ЕАЕА); Міжнародне товариство порівняльної освіти дорослих (ISCAE) та Товариство порівняльної освіти в Європі (CESE) почали свою роботу в 1960 та 1961 році відповідно. Всесвітня рада товариств порівняльної освіти (WCCE) сформувалася в 1970 році, Міжнародна Рада з освіти дорослих (ICAE) – у 1973, Комітет вивчення та дослідження у порівняльній освіті дорослих (CSRCAE) – у 1987 році; створюються національні товариства та асоціації освіти дорослих. Їхня діяльність спрямовувалася на активізацію міжнародної співпраці науковців та практиків, на розробку та втілення концепції освіти дорослих, обмін досвідом.

3. Концептуальний етап.

Гамбурзька конференція (Німеччина, 1997 р.) проходила під загальним гаслом "Освіта дорослих як право, засіб, радість і спільна відповідальність", де "освіта для всіх" була проголошена "ключем у XXI століття", а одним із напрямів виділено "*Освіту дорослих і населення, що старіє*". Навчання впродовж життя переосмислювалося "Гамбурзькою декларацією про навчання дорослих" (1997 р.) у ракурсі формальної, неперервної освіти та "всього спектру неофіційного й побічного навчання в полікультурному суспільстві". Комплекс питань підготовки і перепідготовки дорослого населення було передано Гамбурзькому інституту ЮНЕСКО з освіти, який, акумулюючи інформацію в галузі теорії і практики освіти дорослих, розповсюджує досвід на світовому рівні [4, с. 49].

У Дамаску (Сирія) прийнято Дамаську декларацію Міжнародної ради з освіти дорослих "Освіта для всіх" (2000 р) [1, с. 19–20].

В Болгарії проведено конференцію "*Навчання упродовж всього життя*" (2002 р.) [Європейська Асоціація].

Всесвітній форум з освіти в Дакарі схвалив Концепцію освіти для дорослих до 2015 року, метою якої передбачалося передавання і збагачення загальних культурних і моральних цінностей, оскільки "саме в них приховані самобутність і сенс існування окремих людей і суспільств" (Сенегал, 2000) [1].

У Люксембурзі прийнято Європейське Комюніке щодо "Європейської рамки кваліфікацій для навчання впродовж життя". Цей документ є спільною загальноєвропейською довідковою рамкою, яка поєднує кваліфікаційні системи держав, виконуючи роль своєрідного перекладацького інструмента для перетворення відповідних

кваліфікацій на доступніші й зрозумілі в різних країнах Європи та має сприяти мобільності населення та забезпечення умов для впровадження принципу навчання упродовж життя (2008 р.).

На конференції в Бразилії була обґрунтована система навчання дорослих і неформальної освіти як складових освіти впродовж життя (2009 р.), коли наріжним завданням визначалося налагоджування зв'язку навчання дорослих і неформальної освіти з іншими вагомими програмами в галузі освіти і розвитку [3].

Серед перспективних цілей, проголошених ООН на період 2003-2012 рр. були такі, пов'язані із процесом набуття людиною вміння жити в перманентно та постійно ускладнюваних суспільно-економічних відносинах.

У зв'язку з цим Л. Сігаєва диференціює *чотири етапи розвитку освіти дорослих у другій половині XX – на початку XXI століття*.

Перший (50–60-ті роки XX століття) етап післявоєнного відродження, який характеризувався ліквідацією неписьменності населення, зростанням кількості загальноосвітніх вечірніх шкіл для дорослих, поширенням нових форм роботи з дорослими в гуртках грамоти, на будівництвах, у школах, у вільний від роботи час, уніфікацією навчальних планів та програм, політизацією навчання, керівництвом освітою з боку партійних та центральних органів влади.

Другий (70–80-ті роки XX століття) етап характеризується розповсюдженням ідеї неперервного навчання у аспекті наукових досліджень проблем неперервної освіти та освіти дорослих, створення мережі установ післядипломної освіти дорослих, подальша політизація навчання; розширення мережі вечірніх (змінних) і заочних шкіл; функціонування широкої мережі структур політичної освіти дорослих; розгортання сучасної мережі установ післядипломної освіти дорослих (галузеві і міжгалузеві інститути підвищення кваліфікації, їх філіали, факультети, різні курси підвищення кваліфікації; початок здійснення наукових досліджень з проблем освіти дорослих.

Третій (початок 90-х рр. XX – кінець XX століття) етап постає перехідним від епохи тоталітаризму до демократичних дій в суспільстві та освіті, що характеризується кардинальними змінами в політичному і соціокультурному житті суспільства, виникненням після розпаду СРСР незалежних держав та розвитком ринкових відносин, змінами в структурі освітніх установ країни.

Четвертий етап (початок XXI століття) етап характеризується модернізацією національної системи освіти, в тому числі освіти дорослих, розвитком міжнародної співпраці та інтеграції у сфері освіти дорослих, пристосуванням до нових реалій установ підвищення кваліфікації та перепідготовки кадрів, появою недержавних (приватних і громадських) установ і організацій, що пропонують, програми неформальної економічної, політичної, цивільної, екологічної, професійної та інших видів освіти, інформатизацією освіти [6].

Становлення і розвиток освіти дорослих зумовили *низку світових тенденцій у першій чверті XXI століття*:

Поширення глобалізаційних та інтеграційних процесів у системі освіти дорослих зі всіма соціально-економічними та науково-педагогічними наслідками, що з цього випливають.

Створення соціально-економічних та конституціональних умов, які гарантують кожному право на освіту протягом життя. Ця гарантія забезпечується як тим, що у системі ЮНЕСКО функціонують більш ніж 600 урядових організацій, спрямованих на реалізацію освіти дорослих, так і тим, що поширюються теоретико-методологічні та методичні дослідження в цій галузі, які очолюють Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (Гамбург) та Міжнародний інститут планування освіти (Париж), що постають інформаційними центрами, які здійснюють тематичну координацію проблем досліджень у галузі освіти дорослих (громадянська освіта, грамотність, національні меншини, мігранти, навчання в місцях позбавлення волі, а також інклюзія).

Активне міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих як на рівні міжнародних науково-теоретичних та науково-практичних конференцій, так і на рівні міжнародних проєктів.

Розвиток розгалуженої системи урядових та неурядових організацій, що спрямовані на розв'язання численних проблем освіти дорослих: а) глобальний рівень (Міжнародна Рада з питань освіти дорослих); б) континентальний рівень (Європейська Асоціація з питань освіти дорослих); в) регіональний рівень (Північна Рада з питань освіти дорослих); г) національний рівень (Рада з питань освіти дорослих в окремо взятій країні).

Розвиток неформальної освіти дорослих, яка у 1990-х роках XX століття розглядалася як еквівалент формальної освіти та як концепція, що сприяла культурному, науковому, соціально-економічному розвитку суспільства. У зв'язку з цим можна говорити про "організації, що навчаються" – підприємства, які організовують навчання для співробітників, і також про асоціації робітничої освіти (наприклад, англійські центри освіти дорослих та німецькі народні університети), про відділення неперервної освіти при вищих навчальних закладах та коледжах подальшої освіти (Великобританія), про громадські коледжі та центри освіти дорослих; про короткострокові коледжі інтернатного типу; про "університети третього віку".

Упровадження інформаційних технологій в систему освіти дорослих, коли у 1996 році Європейською Радою було створено європейську тематичну мережу педагогічної освіти, яка координує та пов'язує відповідні департаменти та міністерства освіти європейських країн, різні національні та загальноєвропейські інституції і структури, професійні організації, університети, інші заклади підготовки педагогічних кадрів у цілісну систему.

Посилення функції соціального захисту людини, оскільки процеси, що реалізуються у площині освіти дорослих, допомагають усунути такі сучасні соціальні проблеми, як насильство над жінками та дітьми, вживання наркотиків, СНІД тощо. При цьому освіта дорослих набуває особливої значущості у зв'язку зі світовою економічною кризою і необхідністю перепідготовки і навчання соціально незахищених верств дорослого населення (безробітні, дорослі з обмеженими фізичними можливостями, звільнені в запас військовослужбовці та ін.).

Поширюється навчання осіб "третього віку", коли значно збільшується кількість людей літнього, пенсійного віку, які прагнуть отримати додаткову освіту, що відкриває напрям навчання дорослих з метою їх неперервного самовдосконалення та самореалізації.

Відтак, проблемі освіти дорослих приділяється суттєва увага в освітній політиці розвинутих країн світу, оскільки ця проблема пов'язується із механізмом досягнення стійкого економічного розвитку та з виявом відповідальності суспільства та кожного його члена за формування людського та соціального капіталу, який є ключовим елементом сучасного суспільства знань.

За таких умов формування системи освіти дорослих в Україні базується на трьох наріжних засадах, які виявлено під час аналізу становлення та розвитку європейської системи освіти дорослих:

- 1) ініціативі й активності громадських організацій;
- 2) організаційно-розпорядчій і фінансовій активності органів державної виконавчої влади та місцевого самоврядування;
- 3) індивідуальній ініціативі самих дорослих громадян України.

Висновки. Аналіз та врахування світових тенденцій розвитку освітньої галузі та освіти дорослих зокрема дозволяє спрогнозувати як шляхи й напрями розвитку другої вищої освіти, так і розробити новітні методичні засади професійної підготовки фахівців під час здобуття другої вищої освіти. Це, у свою чергу, дозволяє успішно розв'язувати особистісні проблеми дорослих, пов'язані із пошуком сенсу життя, з процесом професійної та особистісної самореалізації.

Література:

1. Актуальні проблеми науково-методичного забезпечення безперервного підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Ч. 1-2. Київ : ЦІУВ МО УРСР, 1990. – 157 с..

2. Дарманська І. М. Роль дисциплін гуманітарного та соціально-економічного циклу в педагогічній діяльності керівника навчального закладу / І. М. Дарманська, О. В. Діденко // Педагогічний дискурс. – 2007. – Вип. 2. – С. 51-56.

3. Європейська Асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.eaea.org>

4. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. м М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.

5. Рекомендация о развитии образования взрослых 26 ноября 1976 года. – Режим доступа: http://www.unesco.ru/files/docs/edu_recom_vzr.pdf

6. Сігаєва Л. Є. Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні (друга половина XX початок XXI століття) : автореф. дис. докт. пед. наук 13.00.01 – теорія та історія педагогіки / Л. Є. Сігаєва ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – Київ, 2010. – 40 с.

УДК 371.32

ДУБАСЕНЮК О.А.,

док. пед. наук, професор,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

МОДЕЛЮВАННЯ СТРУКТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ УМІНЬ З ВИХОВНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ

У статті розглядається процес моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю на основі положень державних освітніх документів, урахування специфіки виховного процесу, передового досвіду у досліджуваній сфері, аналізу відповідної наукової літератури. Структура вмінь після експертного оцінювання вміщувала проєктувальні, конструктивні, комунікативні, організаторські, гностичні вміння. Розроблена структура може стати основою для аналізу і самоаналізу виховної діяльності педагогів і вдосконалення їх професійної майстерності.

Ключові слова: моделювання, уміння, структура педагогічних умінь з виховної роботи, педагоги-майстри

В статье рассматривается процесс моделирования структуры умений по воспитательной работе с учащейся молодежью на основе положений государственных образовательных документов, учета специфики воспитательного процесса, передового опыта в исследуемой сфере, анализа соответствующей научной литературы. Структура умений после экспертного оценивания включала проективные, конструктивные, коммуникативные, организаторские, гностические умения. Разработанная структура может стать основой для анализа и самоанализа воспитательной деятельности педагогов и усовершенствования их профессионального мастерства.

Ключевые слова: моделирование, умение, структура педагогических умений по воспитательной работе, педагоги-мастера.

The article discusses the process of modeling the structure of pedagogical skills of the upbringing work with the pupils on the basis of state educational documents, taking into account the specifics of the educational process, best practices in the study area, the analysis of relevant scientific literature. The structure of the skills after the expert evaluation contained the design, constructive, communicative, organizational, gnostic skills. The structure can be the basis for the analysis and self-analysis of educational activities of the teachers and perfection of their professional skill.

Keywords: simulation, skill, the structure of pedagogical skills of upbringing work, teachers-masters

Важливе значення в сучасних умовах набуває процес виховання учнівської молоді. Про це свідчать дослідження І.Д. Беха, А.М. Бойко, Г.П. Васяновича, В.М. Жуковського, І.А. Зязюна, І.С. Кона, В.Г. Кременя, С.Г. Карпенчук, Т.Н. Мальковської, А.В. Мудрика, О.В. Сухомлинської, Д.В. Чернілевського, Л.О. Хомич та інших.

Педагоги мають бути підготовленими до цього виду діяльності, враховуючи складну соціокультурну ситуацію та особливості юнацького віку. Саме тому важливо дослідити

процес моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю, оскільки рівень сформованості педагогічних умінь у цій сфері свідчить про готовність педагогів до роботи з цією категорією молодих людей.

Порівняльний аналіз діяльності педагогів з різним рівнем майстерності дає можливість виділити особливості вищих рівнів окресленої діяльності і встановити, що в їх основі лежить цілеспрямована і взаємозв'язана система відповідних знань і вмінь.

Вирішення досліджуваної проблеми, починалося з припущення існування теоретичної моделі діяльності педагогічної системи «педагог – учнівська група», яка включала певні структурні і функціональні компоненти. Останні повинні були відображатися в структурі знань і вмінь педагога-вихователя.

Мета статті: проаналізувати процес моделювання структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю

Порівняльне вивчення діяльності педагогів допомогло частково переконатися у правильності нашої гіпотези. Виникає потреба в конкретизації і оцінці притаманної майстрам структури знань і вмінь з виховної роботи з учнівською молоддю. Нам уявляється необхідним відзначити ще ряд істотних аргументів на її користь.

По-перше, педагоги завжди виступали і виступають хранителями і спадкоємцями виховних традицій школи, училища. Юнаки потребують коректної, мудрої допомоги своїх старших наставників. Це підтверджують і результати, одержані науковцями при вивченні діяльності активу. Було виявлено, що більшість активістів (76,3 %) при утрудненнях у суспільній роботі звертаються в першу чергу до вчителів [5]. Ми повторили таке обстеження, проте до числа опитуваних увійшли не тільки активісти, а і всі учні. У результаті виявилось, що з 1566 учнів 898 (57,3 %) також по допомогу звертаються до педагогів, класних керівників. Одержані відомості ще більш переконують нас в тому, що класний керівник, педагог повинні достатньою мірою володіти знаннями у сфері теорії і методики виховної роботи з учнівською молоддю, враховуючи її запити, актуальні проблеми, потребу орієнтуватися в різних педагогічних ситуаціях.

Проте в середовищі педагогів нерідко існує думка про те «... що закону Ома або квадратному рівнянню треба вчити – діти цього не знають», а «... способам дій в організації колективної трудової ... справи можна не навчати» (О.С. Гаманін, В.Ф. Матвєєв). Нерозуміння цих, здавалося б цілком очевидних положень виникає значною мірою внаслідок невизначеного уявлення самих педагогів про вихідний педагогічний інструментарій у роботі з учнями, а також специфіку процесу виховання.

Подібно до того, як учитель чітко уявляє мету, обсяг знань і вмінь, якими слід опанувати учням у навчальній діяльності, педагогові необхідно моделювати аналогічний процес і в ході виховної роботи. Проте єдність процесів навчання і виховання не означає того, що ці процеси не мають своїх специфічних особливостей. А.С. Макаренко свого часу відзначав: «Я вважаю, що виховна область – область чистого виховання – є в деяких випадках окрема область, відмінна від методики викладання».

По-друге, існує нагальна потреба в узагальненні передового досвіду, в якому вже управдано сучасний підхід до виховної роботи і він потребує наукового обґрунтування і подальшого розповсюдження.

По-третє, особливу актуальність проблема підвищення рівня виховної майстерності має для педагогів професійно-технічних закладів, частина з яких не має базової педагогічної освіти, що викликає труднощі у виховній роботі.

По-четверте, сучасні дослідження доводять, що знання і вміння є невід'ємною частиною психологічної структури особистості [6; 3], психологічної структури діяльності педагога [2; 3], психологічної структури особистості вчителя [8], педагогічної діяльності викладача [1; 7].

Таким чином, знання і вміння – це стрижньові компоненти в структурі педагогічної діяльності. Проте знання, вміння і навички постають як засоби розвитку особистості вихованців. Саме тому підготовка сучасного педагога-вихователя повинна включати такі компоненти. Викладене підтверджує необхідність розробки структури знань і вмінь з виховної роботи з учнями загальноосвітньої і професійної школи.

До вихідних положень при виділенні відповідної структури знань і вмінь віднесено: 1. Державні документи з питань удосконалення системи освіти та виховання, а також документи, в яких розглядаються основні напрями оновлення загальноосвітньої і

професійної школи. 2. Специфічні особливості виховного процесу. 3. Передовий досвід у досліджуваній сфері. 4. Аналіз літератури з цієї проблеми.

Вирішальне значення мали для нас дослідження Н.В. Кузьміної та її учнів-послідовників – А.П. Акімової, О.В. Адаменко, В.П. Бедерханової, А.О. Деркача, Г.О. Засобіної, С.Г. Карпенко, Г.І. Кримської, Л.Д. Павлової, А.О. Реана, Л.А. Толмачева та ін., присвячені розробці теорії педагогічної діяльності і розвитку педагогічних умінь. Проведені дослідження довели, що вміння не механічна комбінація навичок, а кожного разу новий «сплав» знань, навичок, цілеспрямованості і творчих можливостей учителя. До такого ж висновку: в основі вміння лежать спеціальні знання, ми дійшли в результаті формулювання поняття «педагогічне вміння з виховної роботи з учнями». Останнє стало ще одним переконливим аргументом необхідності виділення разом із структурою вмінь і структури відповідних знань.

Безпосередня процедура виділення цих компонентів відбувалася таким чином: ми запропонували вчителям (78 осіб), викладачам ПТНЗ (83 осіб), директорам шкіл, ПТНЗ, заступникам з навчально-виховної роботи (30 осіб) відповісти на питання про те, що повинен знати і що повинен уміти вчитель, викладач, класний керівник у сфері виховної роботи для її ефективного здійснення. Пілотажне опитування постало основою для виокремлення проекту структури. Детальне її коректування з урахуванням викладених вище відправних положень, дозволило представити відповідний проект у вигляді 36 комплексних показників, з них 9 – характеризують структуру знань, 27 – структуру вмінь.

При цьому ми вважали, поділяючи точку зору Л.Д. Павлової, що немає необхідності надмірно деталізувати початкову структуру, оскільки це зробить її основні групи більш громіздкими. Очевидно також, що структура знань і вмінь кожного вчителя має свої індивідуальні особливості і неможливо до кінця її типізувати. Спираючись на сформульоване нами раніше поняття «педагогічне вміння з виховної роботи з учнями», що відображає перш за все систему педагогічних взаємодій, кожне педагогічне вміння конструювалося як комплекс елементарних умінь.

Для виявлення ступеня значущості виділеного проекту структури знань і умінь обчислюється індекс значущості – J_3 за кожним параметром. Оцінка здійснювалася педагогами майстрами (32 чол.), які здатні повною мірою оцінити значущість представленого проекту. Проаналізуємо одержані результати. Структура педагогічних знань з виховної роботи представлена дев'ятьма компонентами. Конструювання цього проекту здійснювалося на основі вихідного положення: структурні компоненти педагогічної системи «педагог – учнівська група», що включають мету, зміст виховної інформації, засоби педагогічної комунікації, об'єкт і суб'єкт, що мають бути відображені у структурі знань педагога-вихователя. У процесі аналізу наші міркування щодо виділених компонентів структури співвідносилися з позицією педагогів-майстрів.

Провідними компонентами, що сприяють цілеспрямованості роботи педагога-вихователя, виявилися, на нашу думку, такі як знання державних документів з питань удосконалення процесу виховання учнівської молоді, що відображають основні напрями перебудови діяльності загальноосвітньої і професійної школи; знання теорії і методики виховного процесу; історії педагогіки; передового досвіду в досліджуваній області. Виділення таких компонентів обумовлене тим, що професіонали-педагоги здатні ефективно управляти закономірностями виховного процесу, враховуючи соціальне замовлення суспільства, осмислювати актуальні молодіжні проблеми.

Проте оновлення загальноосвітньої і професійної школи передбачає урахування у виховній роботі знань виховних концепцій минулого. Педагогічна спадщина завжди допомагала педагогам глибше усвідомити суть сучасних проблем. З цієї причини цей компонент був включений у проект структури знань. Разом з тим великий стимул у роботі педагога додають знання передового досвіду, який концентрує в собі кращі досягнення педагогічної науки і практики.

Педагоги-майстри достатньо високо оцінили всі запропоновані компоненти структури знань. Дещо нижче оцінюється ступінь важливості знання історії педагогіки. Останнє, на наш погляд, пояснюється не стільки недооцінкою, скільки недостатньою зверненістю викладачів до педагогічної спадщини. Частіше вивчають праці К.Д. Ушинського, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського і зовсім рідко концепції інших педагогів і досвід

зарубіжної школи. Причина також криється і в методиці викладання історії педагогіки у ВПНЗ, яка нерідко із-за зменшення годин пропонується у вигляді переліку ідей, теорій, недостатньо пов'язаних з проблемами сучасної школи. Зрозуміло, що існуюче положення слід суттєво змінювати.

На наш погляд, кожному педагогові слід чітко уявляти структуру і специфічні особливості виховного процесу, про які йшлося раніше. Розуміння специфіки виховної діяльності дає змогу наставникам глибше осмислити важливість своєї роботи з учнями, зрозуміти природу багатьох педагогічних явищ. Педагоги достатньо високо оцінили цей компонент, хоч і не включили його в число першочергових.

Ми надаємо велике значення і таким компонентам структури знань як самоврядування в учнівській організації, колективі і знанням основ педагогіки співпраці. Основна мета загальноосвітньої і професійної школи полягає в розвитку творчої, демократичної особистості. Зрозуміло, що ця мета може бути реалізована тільки в умовах самостійного, самокерованого колективу учнів. Педагогіка співпраці є одним з можливих напрямів демократизації і гуманізації педагогічного процесу. Основна ідея педагогіки співпраці містить в собі наступну думку: слід зробити вихованців добровільними і зацікавленими партнерами, одностайними вчителів, вихователів, батьків у своєму ж вихованні [4]. За оцінкою експертів досліджувані компоненти достатньо значущі.

В якості засобів педагогічної комунікації, постають зміст, форми і методи виховної роботи, що одержав високу оцінку як компонент структури знань (0,98). Це може пояснюватися тим, що педагогам доводиться постійно продумувати види виховної діяльності, а також засоби взаємодії з учнями. Ґрунтуючись на тому положенні, що без знань вікових, індивідуальних особливостей вихованців педагог не може психологічно грамотно проектувати й успішно керувати розвитком кожного з них, ми включили зазначений компонент у проект структури знань. Важливо відзначити: всі педагоги одностайно оцінили цей компонент найвищим показником ($I_3=1$). Така оцінка свідчить про глибоке розуміння педагогами необхідності психологічних знань, як основи виховної роботи з учнями й умови її ефективності.

Перейдемо до розгляду структури педагогічних умінь з виховної роботи з учнями. Моделювання проекту структури вмінь також відбувалося з урахуванням відправної концепції: функціональні компоненти педагогічної системи «педагог – учнівська група», що містять ґностичний, проєктувальний, конструктивний, організаторський компоненти повинні об'єктивуватися в проєктованій структурі умінь. Ґрунтуючись на психологічній структурі діяльності педагога [3] було визначено композиційну структуру кожної групи вмінь, що передбачає аналіз, проєктування, конструювання, регуляцію й організацію, по-перше, виховної інформації, по-друге, поведінки і діяльності вихованців і, по-третє, власної поведінки і діяльності педагогів у процесі взаємодії з учнівським колективом. Структура вмінь включає як наскрізні – дії педагогів, пов'язані з плануванням і організацією виховної роботи по усвідомленому вибору молодими людьми майбутньої професії і розвитком професійних інтересів в учнів професійно-технічних закладів.

Якщо здійснити порівняння оцінку значущості майстрами виділених груп умінь, то можна представити наступну їх послідовність:

- 1) проєктувальні вміння – 0,84;
- 2) конструктивні вміння – 0,79;
- 3) комунікативні вміння – 0,77;
- 4) організаторські вміння – 0,77;
- 5) ґностичні вміння – 0,73.

Ми вважаємо, що такий розподіл відповідає дійсності. Кожен учитель, педагог-майстер, як доведено раніше, починає свою діяльність з аналізу результатів діяльності навчальної групи, класу за певний період, виходячи з цього проєктує стратегію і тактику своєї діяльності, намічає перспективні шляхи розвитку конкретного учнівського колективу. І потім переходить до розробки форм і методів роботи з учнями. Решта компонентів структури вмінь одержала приблизно рівну оцінку (індекс значущості коливається в межах від 0,73 до 0,78). Педагоги-майстри вважають їх рівнозначними, оскільки комунікативні, організаторські і ґностичні вміння однаково важливі в роботі. Адже і структуризація педагогічних умінь з виховної роботи з учнівською молоддю, є умовною. Відомо, що

педагоги застосовують завжди комплекс цих умінь, можливо виділяючи провідні компоненти на певному етапі роботи.

Гностичні вміння відіграють важливу роль у виховній діяльності педагогів, розвиваючи їх дослідницькі здібності. Серед гностичних умінь найбільш важливим на думку експертів, є вміння аналізувати педагогічну ситуацію і причини що її викликають (0,85). Така оцінка обумовлена тим, що виховна діяльність педагога концентрує в собі різноманітні впливи, які виявляються в різних педагогічних ситуаціях. Уміле їх вирішення і перетворення на виховні ситуації дозволяє педагогу успішно будувати свою роботу з вихованцями. Достатньо високими показниками характеризуються вміння викладача вивчати й аналізувати спільно з учнями колективну діяльність (0,33), вікові особливості, інтереси, схильності, потреби вихованців (0,78). Необхідним компонентом такої структури педагога-майстра вважають вміння вчителя аналізувати особливості своєї діяльності в роботі з учнями (0,77). Самоаналіз дозволяє вчителю значно скоріше досягати вершин професійної майстерності.

Нижче оцінена значущість вміння аналізувати психолого-педагогічну літературу з питань виховання молоді (0,66), і вміння аналізувати передовий педагогічний досвід і творчо його використовувати в своїй роботі (0,50). Причина, ймовірно, полягає у відсутності нормальних умов для творчої роботи вчителя, відсутності часу для самоосвіти. Позначається і нестача літератури з питань, що цікавлять викладачів.

Творча робота не терпить поспіху і вимагає часу для осмислення, аналізу, перенесення основних ідей новаторів у власну діяльність. Через обставини, що складаються у суспільстві, невелика частина педагогів може займатися дослідницькою роботою, глибоким узагальненням передового досвіду своїх колег. Разом з тим педагоги-майстри цілком усвідомлюють важливість вивчення й узагальнення передового досвіду, про що свідчить їх позитивне відношення до знань у цій галузі. Відмінності в оцінці окремих компонентів у структурі вміння не є дуже істотними порівняно з іншими, тому їх можна з упевненістю віднести до значущих умінь.

Визначальним моментом у діяльності педагога-майстра є проектування програми розвитку учнівської групи. Останнє передбачає розвиток у вихователя таких дій як вміння виділити провідні виховні завдання, моделювати можливі способи досягнення мети, передбачити утруднення в діяльності учнів, моделювати форми і методи педагогічної співпраці з учнями. До значущих відносимо і такі вміння: здійснити спільно з учнями проектування перспективного плану роботи колективу/групи; проектувати мету і шляхи вдосконалення педагогічної майстерності у сфері виховної роботи з учнівською молоддю. Усі вміння цієї групи одержали достатньо високу оцінку значимості. Індекс значимості змінювався в межах від 0,67 до 0,88.

За допомогою конструктивних умінь педагог вирішує оперативні задачі, спільно з учнями планує зміст колективних творчих справ, а також форми і методи педагогічної співпраці в процесі їх підготовки і проведення. Індекс значущості вміння відповідно складає 0,87 і 0,85. Трохи нижче оцінено ступінь важливості вміння моделювати майбутню колективну діяльність і визначати її композиційну побудову (0,66). Тут можлива недооцінка цього вміння, оскільки, за нашими спостереженнями, окремі виховні заходи мають недоліки композиційного характеру.

У комунікативній сфері перевага віддається вмінню встановлювати правильні взаємини з учнями, що ґрунтуються на пошані, довірі, авторитету педагога (0,88). А.С. Макаренко відзначав, що вихователь, який немає авторитету, не може бути вихователем. Велике значення надають викладачі вмінню враховувати в спілкуванні з учнями їх вікові особливості (0,80). Ця оцінка співвідноситься з високою оцінкою знань вікової психології, що дозволяє краще регулювати життєдіяльність вихованців, створювати оптимальні умови для розкриття їх обдарувань і здібностей, обирати найбільш дієві засоби впливу на них. До необхідних – педагоги-майстри відносять вміння виховувати в учнів позитивне відношення до майбутньої професійної діяльності (0,78), вміння управляти власними емоціями в процесі спілкування з учнями (0,77).

Меншою мірою оцінюється здатність викладача, вчителя регулювати внутрішньоколективні і міжколективні взаємини в колективі учнів (0,67). Це вміння базується на глибоких психологічних знаннях і являє досить складне утворення. Останнє, ймовірно, усвідомлюють не всі педагоги.

У групі організаторських умінь педагоги першорядними вважають наступні компоненти: надання допомоги активу на початковому етапі розвитку колективу у вирішенні різних організаторських питань і зокрема в розподілі доручень і визначенні ступеня контролю за їх виконанням (0,82), сприяння у розвитку згуртованого учнівського колективу, ініціативи і самостійності його членів (0,80), організації позитивного впливу колективу і його активу на кожного учня (0,80), здійснення спільно з учнями різних форм виховної роботи (0,79), навчання активу групи способам організаторської діяльності (0,78). Дещо нижче оцінили педагоги вміння доцільно і швидко діяти в непередбачених ситуаціях, координувати всілякі впливи на групу – традиції училища, школи, шефів (0,67). Таке вміння вимагає від педагога розвиненої уяви, спостережливості, педагогічного мислення і творчого підходу до справи. Такими здібностями володіють не всі вихователі.

Вважаємо, що визначені компоненти належать до найважливіших і складають основу організаторської діяльності педагога-вихователя. Взаємодії викладача, вчителя з учнями спрямовано на об'єднання учнівського колективу і посилення його впливу на весь навчально-виховний процес. Навчання активу методиці колективних творчих справ допомагає учням опанувати способи розв'язання організаторських задач, способи спілкування, засоби аналізу і самоаналізу.

Таким чином, проведений аналіз дозволив нам переконатися у правильності вихідної теоретичної моделі діяльності педагогічної системи «педагог – учнівська група». Структурні і функціональні компоненти системи одержали достатньо високу оцінку з боку педагогів-майстрів. Ми вважаємо, що розроблена структура може стати основою для аналізу і самоаналізу виховної діяльності педагогів і вдосконалення їх професійної майстерності.

Література:

1. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды. – М.: Педагогика, 1989. – 560 с.
2. Каган М.С. Человеческая деятельность: Опыт системного анализа. – М.: Политиздат, 1974. – 328 с.
3. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – К.: Высш. шк., 1990. – 119 с.
4. Общие основы педагогики / под ред. Ф.Ф. Королева, В.Е. Гмурмана. – М.: Просвещение, 1967. – 392 с. – С. 159.
5. Педагогика: учеб.пособ. для студ. пединститутов / под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1988. – 479 с.
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности. – М.: Наука, 1986. – С. 177-178.; Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. – М.: Высш. шк., 1989. – 167 с.
7. Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л., Павличкова Г.Л. Педагогические задачи и их решение. – Кострома, КГПИ им. Н.А. Некрасова, 1991. – 56 с.
8. Щербаков А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя // Вопросы психологии, 1981. – № 5. – С. 13-21.

УДК 371.134

КОВАЛЬЧУК В. А.,

канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ПІДГОТОВКИ МААЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ВАРІАТИВНОСТІ ОСВІТНЬО- ВИХОВНИХ СИСТЕМ

В статье рассмотрено проблему профессиональной подготовки будущих учителей к работе в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем. Отображено результаты подготовленности студентов-выпускников к деятельности в условиях вариативности образовательно-воспитательных систем. Раскрыты особенности внедрения разработанной модели профессиональной подготовки с целью повышения её эффективности.

Ключевые слова: образовательно-воспитательные системы, профессиональная компетентность будущего учителя, профессиональная подготовка будущих учителей.

The article reveals the problem of training future teachers for work in variety of educational systems. The results of the analysis of the current state of graduate students' training background for work in the defined conditions are fully distinguished. The features of implementation of the presented training model are revealed in order to increase model's effectiveness.

Key words: *educational systems, professional competence of a future teacher, future teachers' training.*

Постановка проблеми. Сучасна школа потребує нового вчителя, здатного адаптуватися до педагогічних інновацій, адекватно і швидко реагувати на сучасні зміни в соціально-економічному, освітньо-інформаційному просторі розвитку суспільства. Кожний навчальний заклад створює свою унікальну освітньо-виховну систему, і важливо, щоб майбутній вчитель був готовий успішно адаптуватися й ефективно працювати в умовах варіативності таких систем, творчо реалізовувати свою професійну стратегію.

Аналіз актуальних досліджень. На основі аналізу вітчизняної наукової літератури було виявлено, що наукові розробки щодо професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем не здійснювалися. Проводилися дослідження з проблем загальнопедагогічної підготовки майбутніх учителів (Н. Демяненко, В. Шахов), фахової підготовки за різними спеціальностями (А. Кузьмінський, О. Ляшенко, О. Пометун, О. Тімець, та ін), формування професійної компетентності та її складових. Однак нерозв'язаними лишаються проблеми вивчення особливостей професійного середовища сучасного навчального закладу, специфіки теоретичної та практичної підготовки майбутнього вчителя до роботи в умовах своєрідності конкретного навчального закладу тощо.

Метою статті є висвітлення особливостей експериментального дослідження, спрямованого на формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутніх учителів здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Виклад основного матеріалу. У сучасних умовах професійної підготовки педагогів до професійної діяльності чітко окреслюється низка труднощів, що стосуються розуміння сутності, умов функціонування та своєрідності організації освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу, і усвідомлення кожним випускником впливу цього комплексу умов на майбутню професійну діяльність, реалізацію цих умов власної професійної стратегії, здійснення професійного саморозвитку й т.п.

Провідною ознакою компетентності є діяльнісний характер узагальнених умінь у поєднанні із системою необхідних загальних, психолого-педагогічних та фахових знань, що виявляються в умінні особистості робити вибір, керуючись особистісними якостями й адекватно оцінюючи конкретну ситуацію у професійній діяльності та повсякденному житті в умовах постійно змінюючого світу. У сучасних наукових дослідженнях (В. Байденко, Н. Бібік, О. Дубасенюк, Є. Зеєр, І. Зимня, Н. Кузьміна, А. Маркова, О. Овчарук, О. Пометун, В. Шахов та ін.), у яких вивчаються різні аспекти формування компетентності фахівців, у тому числі й педагогів, зазначається що до її складу повинні включатися загальні/соціальні (стосуються кожної особистості й висвітлюють її взаємодію із середовищем), ключові (відображають професійно значущі якості особистості), спеціальні (характеризують продуктивність діяльності та є багатофункціональними) компетенції.

Як зазначається у Законі України «Про вищу освіту» (2014 р.), результатами навчання є сукупність знань, умінь, навичок, інших *компетентностей*, набутих особою у процесі навчання за певною освітньо-професійною, освітньо-науковою програмою, які можна ідентифікувати, кількісно оцінити та виміряти [1].

Аналіз досліджень (О. Антонова, В. Дьоміна, О. Дубасенюк, І. Зимня, І. Зязюн, Н. Кузьміна, А. Маркова, Н. Ничкало, А. Хуторський та ін.), присвячених проблемі компетентності вчителів, показав, що існують різні її види: професійна компетентність, інтелектуальна, інформаційно-технологічна, соціально-перцептивна, технологічна, комунікативна, соціально-психологічна, фахова. Детальне вивчення вказаних видів компетентності дало можливість визначитися з базовою для нашої проблеми

компетентністю, обґрунтувати її структуру та охарактеризувати складові.

Наголосимо, що існують два підходи у визначенні структури компетентності. З позицій першого підходу, структура розглядається як поєднання різних компонентів: мотиваційного, змістового, процесуального і рефлексивного. За другим підходом відбувається визначення компетентності через набір компетенцій. Найбільш близькою до нашої проблеми підготовки майбутніх учителів роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем є професійна компетентність учителя.

Теоретичне вивчення наукових розробок з проблеми формування професійної компетентності майбутніх учителів дозволило нам систематизувати її основні характеристики, які включають: сукупність професійно значущих знань і вмінь, що визначають результати праці; обсяг навичок виконання професійних завдань, набір особистісних якостей і властивостей; єдність змістової та операційної складової готовності вчителя до праці та ін.

Професійна компетентність може бути представлена набором різних компетентностей. Зокрема, у державних стандартах вищої освіти вказується, що це може бути і загальнопредметна і спеціально-предметна компетентності; або ж інтегральна професійна компетентність [2]. Ми виходили із положення, що професійна компетентність учителя є сукупністю складових компетентностей (Н. Кузьміна). Таким чином, беручи до уваги значущість вищевикладеного, зазначимо, що визначення компетентності, де була б комплексно відображена базова для проблеми нашого дослідження компетентність учителя, у науковій літературі не відображено.

Враховуючи специфічність професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, у структурі професійної компетентності майбутнього вчителя виокремлюємо *педагогічно-спеціалізовану компетентність*, яка вміщує сукупність необхідних знань, умінь, навичок, ціннісних ставлень та досвіду творчої дослідницької діяльності, що забезпечують успішне виконання вчителем своєї професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Це спеціальна компетентність, яка є складовою професійної компетентності вчителя і відображає специфічність і своєрідність структури педагогічної діяльності у сучасних умовах. До такої педагогічно-спеціалізованої компетентності, зокрема, можна віднести: педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя до формування творчого мислення учнів, педагогічно-спеціалізовану компетентність майбутнього вчителя до активізації навчального процесу, до роботи з обдарованими учнями та ін.

Педагогічно-спеціалізована компетентність учителя щодо роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем – це інтегральне особистісне утворення, яке включає володіння теоретико-методологічними, психолого-педагогічними і методичними знаннями про сутність, ознаки, особливості та типологію освітньо-виховних систем, узагальненими знаннями та способами виконання професійних дій педагога в умовах їх варіативності, сукупністю професійно-ціннісних відносин та досвідом дослідницької діяльності в конкретному освітньо-виховному середовищі загальноосвітнього закладу.

Структурно-змістова характеристика поняття «педагогічно-спеціалізована компетентність учителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем» розглядається нами через набір компетенцій, які відображають специфічність і предметну спрямованість такої підготовки. Нами виділено компетенції, які забезпечують можливість вчителю виявити професійні та особистісні здібності, знання й уміння, і на цій основі оцінити рівень досягнень вчителя. Розвиток цих компетенцій дасть змогу педагогу швидко й оперативно орієнтуватися у змінних умовах праці різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх навчальних закладів, бути готовим до професійної самоосвіти та саморозвитку. Це компетенції: мотиваційно-ціннісна, предметна, технологічна, інформаційно-дослідницька та компетенція самопізнання та самооцінки.

Мотиваційно-ціннісна компетенція включає сформованість у майбутніх учителів професійних і особистих інтересів та потреб, позитивної мотивації у виборі професійної діяльності, ціннісних орієнтацій навчання, пов'язаних з розумінням особливостей

майбутньої професійної діяльності в різних освітньо-виховних системах, осмислення ролі й призначення вчителя в суспільстві, уміння вибирати цільові і змістові установки своїх дій і вчинків для формування власної професійної стратегії й вдосконалення своїх професійних якостей.

Предметна компетенція передбачає у межах вивчення педагогічних дисциплін засвоєння теоретичних знань про концепцію освітньо-виховних систем (сутність освітньо-виховної системи, розуміння її особливостей, етапів розвитку, умов функціонування, типології), методичних знань про особливості професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, специфіку освітньо-виховного середовища конкретного навчального закладу, його особливостей, знань про цінності, які визначають розуміння значущості професійної діяльності вчителя, його ролі у навчанні й вихованні особистості, у створенні умов для її розвитку, саморозвитку і вдосконалення.

Технологічна компетенція передбачає оволодіння студентами – майбутніми вчителями – необхідним комплексом професійних умінь (аналітичними, прогностичними, організаційними, комунікативними, конструктивними), необхідними для реалізації професійної стратегії в умовах конкретного навчального закладу з урахуванням специфіки його освітньо-виховної системи; уміннями самостійно приймати виважені рішення. *Інформаційно-дослідницька* компетенція включає оволодіння майбутніми вчителями уміннями здійснювати науково-дослідницьку діяльність з учнями та розвивати їх нахили і здібності; проводити пошук, обробку, узагальнення та систематизацію необхідної інформації; поглиблення психолого-педагогічних і фахових знань, які є основою для вироблення і реалізації оптимальних рішень в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчальних закладів.

Педагогічно-спеціалізована компетентність включає *компетенцію самопізнання і самооцінки*. Оволодіння цією компетенцією майбутніми вчителями дає можливість на основі вивчення особистісних якостей формувати у студентів уміння самоактуалізації, самоконтролю і самооцінки у процесі організації й здійснення професійної діяльності та її результатів в умовах педагогічного середовища конкретного навчального закладу, яке сформувалося відповідно до особливостей освітньо-виховної системи; здатності до самонавчання в професійному й особистому вдосконаленні.

Логіка експериментального дослідження, підпорядкованого цілям верифікації, включала наступні етапи роботи:

- 1) вивчення стану проблеми підготовленості тобто рівня сформованості означеної компетентності у студентів-випускників;
- 2) виявлення первинного рівня сформованості основних професійно важливих конструктів, що складають основу педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність і різних видах освітньо-виховних систем навчальних закладів;
- 3) впровадження розробленої структурно-функціональної моделі професійної підготовки майбутніх учителів;
- 4) показ динаміки розвитку рівня сформованості означеної компетентності на підставі порівняння сумарних показників, визначених у процесі діагностики на різних етапах експериментальної роботи (поточному та підсумковому). У межах цієї статті ми висвітлюємо лише перші два етапи.

З метою визначення стану підготовленості студентів-випускників до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем нами було розроблено опитувальники, які включали основні положення концепції освітньо-виховних систем та необхідний комплекс професійних умінь і навичок для продуктивної діяльності педагога. У дослідженні взяло участь 438 респондентів – 283 студента-випускника (4, 5 і 6 курсів) Житомирського державного університету імені Івана Франка, Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини та 155 вчителів Житомирської області, із них 73 заступника директора з виховної роботи.

Аналіз результатів підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем показав, що студенти-випускники недостатньо підготовлені до педагогічної діяльності у таких умовах. Суттєвих змін потребують:

- ціле-мотиваційний компонент професійної підготовки: створення умов для виявлення та подолання розбіжностей між цінностями професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем і цінностями професійної діяльності педагога в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу;
- змістовий компонент професійної підготовки майбутніх учителів: на основі міждисциплінарності та інтегративності оновлення навчальних програм педагогічних дисциплін з урахуванням особливостей розвитку освітньо-виховних процесів, що виникають під впливом реформування системи освіти (впровадження державної програми «Школа майбутнього», концепції освітньо-виховних систем, компетентнісного підходу підготовки майбутніх педагогічних працівників і т.п.);
- операційно-діяльнісний компонент професійної підготовки: розробка та впровадження сучасних інноваційних технологій з опорою на компетентнісний, особистісно орієнтований, задачний та діяльнісний підходи з урахуванням основних положень контекстного і евристичного навчання;
- система науково-методичного забезпечення підготовки студентів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів;
- розробка програм професійного росту кожного майбутнього педагога у частині формування педагогічно-спеціалізованої компетентності під час навчання у ВНЗ.

Наступний етап експериментальної роботи передбачав проведення первинного обстеження студентів першого курсу на предмет сформованості складових компетенцій педагогічно-спеціалізованої компетентності. Нами було встановлено, що експериментально-діагностична робота повинна ґрунтуватися на синтетичному використанні окремих аспектів, положень, шкал та показників відомих методик, що застосовуються для визначення рівня сформованості професійної компетентності майбутніх учителів. До діагностичного інструментарію повинні входити також аналіз педагогічних ситуацій (кейс-метод), карти зведення результатів, кваліметричні моделі діяльності учасників навчального процесу, тести, студентські творчі роботи, авторські анкети-опитувальники для визначення рівня знань, умінь та навичок здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Матеріал статті обмежує можливості повного висвітлення отриманих результатів через це зосередимося на загальному висновку. Отже, отримані результати дали підстави констатувати таке:

- Мотиваційно-ціннісна компетенція, яка виражається через узгодженість професійних та особистісних інтересів, суспільно значиму спрямованість в організації навчання і виховання школярів, позитивну мотивацію навчально-пізнавальної та професійно орієнтованої діяльності; гуманістичні цінності у здійсненні професійної діяльності у студентів як контрольної так і експериментальної групи сформовані на низькому та середньому рівнях. У студентів переважно розвинені пізнавальні мотиви, які спрямовані на результат навчального процесу, а не на формування професійної компетентності. Вони на початковому етапі навчання ще не ідентифікують себе з майбутньою професією; не визначаються із місцем роботи, де планують працювати. Ці умовиводи ґрунтуються на результатах, отриманих за методиками на визначення структури направленості педагога (В.А.Семиченко); вивчення ціннісних орієнтацій (за І.Г.Сеніним);самооцінки та оцінки професійно-педагогічної мотивації (адаптований варіант М.П.Фетискіним), К.Томаса (адаптований варіант Н.В.Гришиної).

- Рівень сформованості знань з основних положень концепції освітньо-виховних систем їх міждисциплінарна спрямованість; обізнаність зі змістом, формами і методами професійної педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що складає основу предметної компетенції у студентів першого курсу на низькому рівні.

Проведений аналіз написаних творів на педагогічну тематику і результати анкетування підтвердили припущення, що у студентів першого курсу незначний багаж професійно орієнтованих знань про особливості педагогічної діяльності в умовах різних освітньо-виховних систем, так як у загальноосвітніх закладах недостатньо приділялася увага професійно орієнтаційній роботі із старшокласниками. В основному їх знання базуються на особистому життєвому та соціальному досвіді отриманому під час навчання у школі.

Щодо технологічної та інформаційно-дослідницької компетентності можна констатувати, що за аспектами педагогічної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем загальноосвітніх закладів у студентів більш розвинутими є комунікативні та аналітичні вміння і менше організаторські, конструктивні та прогностичні, у них спостерігається низький коефіцієнт адаптації до умов конкретного навчального закладу, низький рівень професійних якостей, які виражають здатність розробляти і реалізовувати власну професійну стратегію. Про зазначене свідчать результати, отримані за методикою діагностики стратегій досягнення цілей; діагностики комунікативних й організаторських нахилів (КОН -2), анкетування виконання, питальника К.Роджерса для визначення адаптованості/деадаптованості.

- Відповідно сформованості у студентів першого курсу компетенції самопізнання та самооцінки відмічаємо загальну особистісну суб'єктність, а не професійну. На цьому етапі переважає рефлексія як вагома особистісна якість. Однак, вона також сформована на середньому і частково достатньому рівнях. Процеси самопізнання і саморозвитку професійно важливих рис та якостей майбутнього педагога в умовах варіативності освітньо-виховних систем пов'язані зі смисловим ставленням до освіти, розвитку особистості у процесі навчання, реалізації своїх захоплень (за діагностикою рівня саморозвитку і професійно-педагогічної діяльності (за Л.М.Бережновим), методикою на визначення структури направленості педагога (В.А.Семиченко)). Тобто у студентів не виражено мотиву як потреби у самопізнанні та саморозвитку власної особистості та можливостей реалізації себе в професійній діяльності.

Зауважимо, що через параметральні ознаки компетентності можна виявити який на даний час сформований рівень якості професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем. Отже, формування компетентності передбачає постійну зміну, трансформацію відповідно до динаміки, внесених змін у процес професійної підготовки.

Логіка процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності передбачає рух від засвоєння теоретичних знань про освітньо-виховні системи та особливості роботи вчителя в умовах їх варіативності до особистісного опанування необхідними діями і навичками цієї діяльності. Тобто умовно виділено такі стадії.

Перша стадія – теоретичне засвоєння інформації про сутність освітньо-виховної системи загальноосвітнього закладу, типологію, умови та особливості становлення та функціонування; про проблеми організації педагогічної діяльності в умовах різних типів освітньо-виховних систем загальноосвітніх шкіл; розширення знань про особистісний потенціал, можливості і потреби майбутніх учителів і співвіднесення їх з можливостями навчального середовища ВНЗ з метою формування педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати професійну діяльність у різних освітньо-виховних системах загальноосвітніх закладів.

Друга стадія – формування основи педагогічно-спеціалізованої компетентності та перенесення їх у контекст професійної діяльності вчителя в реальних умовах, де відбувається інтеріоризація теоретичного знання, набутих умінь та навичок, формування професійної спрямованості та необхідних особистісних якостей майбутніх учителів. Організація такого навчального процесу (лекційно-практичні заняття + педагогічна практика) передбачає репродуктивний та адаптивний рівень у формуванні професійної компетентності майбутнього-вчителя: сприяє формуванню навичок професійної адаптації, створенню і втіленню власних творчих розробок професійної взаємодії в умовах конкретного навчального закладу.

Третя стадія – розвиток сформованої педагогічно-спеціалізованої компетентності здійснювати педагогічну діяльність в умовах варіативності освітньо-виховних систем у напрямку розробки творчої індивідуальної стратегії професійної діяльності, тобто на досягнення конструктивного та творчого рівня компетентності.

Четверта стадія – формування досвіду творчої майбутньої професійної діяльності у межах навчального процесу та активної педагогічної практики, який характеризується продуктивною діяльністю в умовах освітньо-виховної системи конкретного навчального закладу; обґрунтування та часткової реалізації індивідуальної стратегії майбутньої професійної діяльності в умовах варіативності освітньо-виховних систем.

Системний, структурно-функціональний та задачний підходи до процесу формування педагогічно-спеціалізованої компетентності майбутнього вчителя до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем обумовили створення моделі такої професійної підготовки, що має на меті вдосконалення й коригування процесу у відповідності соціальному замовленню і особливостям розвитку освітнього простору.

Розроблена модель професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем навчального закладу включає такі компоненти:

- цільовий – передбачає реалізацію мети професійної підготовки: формування професійної компетентності майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем;
- концептуальний, його основу складає концепція освітньо-виховних систем; ідея створення умов для формування компетентної, самоактуалізуючої, самоорганізуючої особистості майбутнього вчителя здатного працювати в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що відображає наукові підходи такої професійної підготовки майбутніх учителів і принципи формування професійної компетентності майбутніх учителів;
- змістовий, котрий включає змістовий ресурс професійної підготовки протягом всього процесу навчання майбутніх учителів у ВНЗ;
- технологічний, відображає механізм реалізації моделі (упровадження в умовах кредитно-модульної системи організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах, структурування змісту професійної підготовки майбутніх учителів на основі принципів поетапності, неперервності та інтегративності, використання сучасних педагогічних технологій і засобів навчання, інтегрованих стандартизованих і самостійних форм навчання), і здійснюється через такі умовні етапи: адаптаційно-професійний – I курс навчання у вузі, локально-професійний – II, III курси, системно-професійний – IV-VI курси;
- результативно-коригуючий, включає рівні сформованості педагогічно спеціалізованої компетентності в межах професійної до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем, що визначені на основі розроблених критеріїв і показників, та методичний комплекс педагогічного впливу, який спрямований на корекцію отриманих результатів в процесі підготовки.

Отже, ми переконані, що процес професійної підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем має відбуватися на кожному етапі: адаптаційно-професійному (1 стадія), локально-професійному (2 стадія), системно-професійному (3-4 стадія).

Висновки. Організована нами експериментально-дослідна робота з обґрунтування необхідності практичного впровадження розробленої моделі підготовки майбутніх учителів до роботи в умовах варіативності освітньо-виховних систем являє собою складний поетапний процес, що зумовлений потребами та вимогами освітньо-виховної практики, постійними змінами у системі підготовки учнівської молоді та реформуванням професійної педагогічної освіти. Проведений діагностичний аналіз рівня сформованості професійної спрямованості та ступеню мотивації на професійний та особистісний розвиток майбутніх учителів, складових педагогічно-спеціалізованої компетентності переконав нас у необхідності впровадження розробленої моделі.

Література:

1. Закон України «Про вищу освіту // Відомості Верховної Ради № 76-VIII від 28.12.2014. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

2. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://www.kadrovik.ua/content/pro-zatverdzhennya-nats-onalno-ramki-kval-f-kats-i>

УДК 378:373.31+372.874

КОЛЕСНИК Н.Є.,
канд. пед. наук, доцент
(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРЕДМЕТНО-ПЕРЕТВОРЮВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У статті проаналізовано теоретичні та методичні аспекти інтегративного підходу підготовки вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів; здійснено змістову характеристику понять "інтеграція", "інтегративний підхід", "компетентність", "предметно-перетворювальна компетентність молодших школярів", "інтегративний підхід у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Ключові слова: інтеграція, інтегративний підхід, компетентність, предметно-перетворювальна компетентність молодших школярів, інтегративний підхід у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів.

В статье проанализированы теоретические и методические аспекты интегративного подхода подготовки учителя начальной школы к формированию предметно-превращающей компетентности учеников; осуществлена смысловая характеристика понятий "интеграция", "интегративный подход", "компетентность", "предметно-превращающая компетентность младших школьников", "интегративный подход в подготовке учителя начальной школы до формирования предметно-превращающей компетентности учеников".

Ключевые слова: интеграция, интегративный подход, компетентность, предметно-превращающая компетентность младших школьников, интегративный подход в подготовке учителя начальной школы до формирования предметно-превращающей компетентности учеников.

In the article the theoretical and methodical aspects of approach of integration of preparation of teacher of initial school are analyzed to forming of in-converting competence of students; semantic description of concepts "integration", "approach of integration", "competence", is carried out, "in-converting competence of junior schoolchildren", "approach of integration in preparation of teacher of initial school to forming of in-converting competence of students".

Keywords: integration, approach of integration, competence, in-converting competence of junior schoolchildren, approach of integration in preparation of teacher of initial school to forming of in-converting competence of students.

Пріоритетним напрямом діяльності нашої держави сьогодні є формування нової генерації педагогічних кадрів, здатних не просто надавати знання з певної галузі, а й формувати гармонійну особистість, спроможного використовувати отриманий арсенал умінь й навичок у реальних життєвих ситуаціях, розширювати його світоглядні орієнтири у напрямку багатоманітного соціокультурного простору. Сьогодні поняття компетентності набуває актуальності, оскільки саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити педагогічний професіоналізм педагога. Інтеграція України у Європейський освітній простір зумовлює розбудову вітчизняної системи освіти на засадах компетентнісного підходу, що розглядається як один із засобів модернізації освіти.

У психолого-педагогічній літературі розроблено теоретико-методичні основи формування професійної компетентності, підвищення кваліфікації, розвитку педагогічної

майстерності педагога (І. Богданова, С. Вершловський, С. Вітвицька, С. Єлканов, І. Зязюн, О. Киричук, Н. Кузьміна, І. Колесникова, Г. Костюк, К. Макагон, С. Мусатов, А. Орлов, В. Рибалка, В. Синенко, В. Сластьонін, Н. Чепелєва); виявлено концептуальні основи інноватики загалом, педагогічної зокрема (О. Варламова, П. Завлін, В. Загвязінський, І. Ільїн, Г. Казарян, М. Кроз, Є. Ляська, С. Марінчак, О. Ілпін, Л. Підлісна, А. Пригожин, Б. Сазонова, С. Сисоєва, В. Соскін).

Ідея об'єднання наукових знань знаходила відображення в працях давніх мислителів – Платона й Аристотеля (у вигляді первинних натурфілософських уявлень, здогадів). Цю проблему намагалися розв'язати з різних позицій Г. Гегель, І. Кант, Д. Менделєєв, Г. Спенсер, А. Ейнштейн та інші видатні вчені. Сутність інтеграції в освіті, її форми й види на сучасному етапі активно досліджують І. Бех, М. Вашуленко, К. Гуз, В. Загвязінський, М. Іванчук, В. Ільченко, І. Козловська, Ю. Мальований, Ю. Самарін та ін. У контексті означеної проблеми на особливу увагу заслуговують дослідження, в яких обґрунтовано ідею комплексного (інтегрованого) впливу різних видів мистецтва на особистість (Н. Аніщенко, Е. Белкіна, Л. Ващенко, Л. Масол, Г. Падалка, О. Рудницька, Г. Тарасенко, Г. Шевченко).

Оскільки означена проблема стосується, насамперед, вищої школи, варто зазначити, що питання інтегративного підходу у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів недостатньо висвітлені в дослідженнях сучасних науковців. Окремі аспекти даної проблеми презентовані у працях В. Бондаря, І. Драгомирової, Н. Кузьміної, В. Кузя, О. Мороза, О. Савченко, В. Сластьоніна, Л. Спіріна, Н. Талізної та ін.

Метою цієї статті є аналіз інтегративного підходу до підготовки вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів як одного із принципів модернізації вищої освіти.

Дослідження проблеми інтегративного підходу у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів потребує аналізу базових понять "інтеграція", "інтегративний підхід", "компетентність", "предметно-перетворювальна компетентність молодших школярів", "інтегративний підхід у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Найбільш загальним серед визначеного категоріально-поняттєвого поля є поняття «інтеграція».

Ми виходимо з того, що інтеграція навчання передбачає створення принципово нової навчальної інформації з відповідним структуруванням навчального матеріалу, із навчально-методичним забезпеченням, із новими технологіями. Поняття "інтеграція" походить від латинського *integratio*, що у перекладі означає "відновлення", "поповнення" [8, с. 128 – 129]. У Великому тлумачному словнику української мови цей термін тлумачиться, як об'єднання в єдине ціле раніше ізольованих частин, елементів, компонентів, що супроводжуються ускладненням і зміцненням зв'язків і відношень між ними [3, с. 401].

Інтеграція як засіб переходу певної сукупності елементів у нову якість, на думку дослідників, базується не на штучному формуванні потрібного в даному конкретному випадку утворення, а на відродженні природних, об'єктивно існуючих між елементами зв'язків [7, с. 9]. Таким чином, освітні цілі інтеграції знань спрямовані на формування цілісної "знаннєвої системи" учнів початкової школи, єдиної картини світу, наукового світогляду. В. Кузь тлумачить інтеграцію, як мету сучасного навчання (створення в школяра цілісного уявлення про оточуючий світ) і як його засіб (знаходження спільної платформи зближення предметних знань) [11, с. 157].

Зазначимо, що в змісті сучасної початкової освіти співіснують дві протилежні тенденції – диференціація та інтеграція. Диференційоване викладання навчальних предметів не містить у собі достатніх умов для мислительного осягнення молодшими школярами цілісної картини світу, що спричинює труднощі у встановленні учнями відношень між науковим поняттям чи функцією і відповідним предметом, у практичному застосуванні теоретичних знань. Ще в дошкільному віці в дітей з'являється свій "образ світу".

Попри всю свою недосконалість, він має істотну характеристику – цілісність сприймання навколишнього. Зі вступом дитини до школи, зазначає О. Савченко, ця цілісність руйнується через кордони між окремими предметами [10, с. 46]. Відновити втрачені зв'язки, синтезувати розрізнені знання школярів можна лише у процесі інтеграції, котра в даному випадку постає як механізм самоорганізації хаосу знань, як внесення порядку, єдності в розчленований світ знань із метою підвищення ефективності як їх здобування, так і використання.

Ідея інтеграції змісту освіти не є абсолютно новою для сучасної школи. Ще у 20-ті рр. ХХ ст. широко обговорювалося комплексне навчання, розроблялися комплексні програми на основі широкої міждисциплінарної інтеграції (П. Блонський, Н. Крупська). Ця тенденція продовжилася й у наступні роки, торкнувшись навчальних дисциплін в початковій ланці освіти.

Інтеграція знань, тобто вичленення споріднених елементів змісту й поєднання їх у певну цілісність, – досить складний процес, який підлягає законам корелятивності, імперативності, доповнювальності [7, с. 16 – 17].

Отже, результати аналізу дослідження засвідчили, що поняття "інтеграція" окреслює значне коло різних значень.

Провідними поняттями нашого дослідження є "компетентність", "професійна компетентність", "предметно-перетворювальна компетентність молодших школярів", "інтегративний підхід у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів".

Підходи до розуміння сутності предметно-перетворювальної компетентності відрізняє здібність серед багатьох рішень обрати найбільш оптимальне, аргументоване рішення. Компетентність передбачає постійне оновлення її складових, оволодіння новою інформацією для успішного рішення професійних завдань у даний час і в даних умовах. Компетентність – це здібність до актуального виконання професійної діяльності.

В. Введенський вважає, що актуальність уведення поняття "професійна компетентність" зумовлена поширенням його змісту, інтегративною характеристикою, що поєднує такі поняття "професія", "здібності" і ін., що широко використовуються [2, с. 51-55]. В. Введенський відзначає, що в процесі проведення наукових досліджень є три основні підходи проведення дослідження змісту та структури професійної компетентності: професіографічний, рівневий і підготовка завдань.

Кожний з них має свої особливості. Так, професіограма, як набір вимог компетентності фахівця, спрямована тільки на визначення операційних компетентностей. Система ключових компетентностей, як поширена параметрична характеристика фахівця, не може визначатися звичайною сумою належних особистісних якостей і здібностей.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволить виділити різні підходи до розуміння сутності професійної компетентності, одним з яких є функціонально-діяльнісний підхід (Н. Кузьміна, В. Сластенін, В. Сімонов, Н. Тализіна, Р. Шакуров, А. Щербаков і ін.), що розглядає компетентність як єдність теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності.

Універсальний підхід до розуміння сутності компетентності складається з того, що дана категорія однозначно не співвідноситься з професійною освітою. Компетентність (Ю. Абрамов, Ф. Зіятдінова, В. Кудашов, Л. Лесохіна, Н. Пахомов, Н. Розов, Ю. Тупталов і ін.) пов'язана з базовою кваліфікацією й дозволяє людині орієнтуватися в широкому колі питань, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, відкритість до змін і творчого пошуку, здібність до самовираження і самовдосконалення.

Аналіз наукової літератури показує, що вчені, які вивчають проблему професійної компетентності педагога, в своїх дослідженнях використовують терміни:

"професійна компетентність" (Б. Гершунський, Т. Добудько, А. Маркова і ін.),

«педагогічна компетентність» (Л. Мітіна і ін.),

обидва зазначені терміни (Н. Лобанова і ін.),

інколи об'єднують дані терміни за аналогією з професійною діяльністю («професійна компетентність» - Ю. Кулюткін, Г. Сухобська та ін.).

Президент АПН України, академік НАПН України В. Кремень, характеризуючи основні загальні цивілізаційні тенденції, що будуть стверджуватися в ХХІ столітті і впливати на всі сфери життя людини і суспільства, що зумовлює необхідність перегляду і модернізації освіти в контексті Національної доктрини, що у свою чергу передбачає: зміну змісту освіти; корекцію спрямованості навчального процесу; перехід від кваліфікації до компетентності; утвердження особистісно орієнтованої педагогічної системи; актуалізацію патріотичного виховання; придання інноваційного характеру освіті [5, с. 9-17].

Серед цих напрямів чільне місце займає проблема підготовки вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів у контексті інтегративного підходу.

Інтегративний підхід у підготовці вчителя початкової школи до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів досить широко обговорюється науковцями й практиками (А. Вихрущ, І. Волощук, О. Коберник, М. Корець, Є. Кулик, Г. Левченко, В. Мадзігона, Л. Оршанський, В. Сидоренко, Г. Терещук та ін.), на законодавчому рівні, який задекларований у Державному стандарті початкової освіти (освітня галузь "Технології") [4, с. 5-39].

Насьогодні початкова школа на старті чергового оновлення. Постановою кабінету Міністрів України затверджено новий Державний стандарт початкової загальної освіти (20.04.2011 р, № 462), який розроблений відповідно до вимог сучасного суспільства, мети початкової школи з урахуванням пізнавальних можливостей і потреб учнів початкових класів та визначає зміст початкової загальної освіти, що ґрунтується на загальнолюдських цінностях та принципах науковості, полікультурності, світського характеру освіти, системності, інтегративності, єдності навчання і виховання на засадах гуманізму, демократії, громадянської свідомості, взаємоповаги між націями і народами в інтересах людини, родини, суспільства, держави.

В основу нової редакції цього важливого документа покладено компетентнісний підхід до освіти школярів.

Зокрема, одним з ключових завдань початкової освіти визначено формування компетентності учнів з питань предметно-перетворювальних технологій. У розділі "Освітня галузь "Технології"" введено змістову лінію "Трудове навчання". Відповідно до вимог означених у освітній галузі "Технології" Державного стандарту загальної початкової освіти визначено державні вимоги до навчальних досягнень учнів, які відповідають змісту і структурі предметних компетентностей.

Водночас із предметною підготовкою молодші школярі мають оволодіти ключовими компетентностями, що передбачають їхній особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток. Вони формуються на міжпредметній основі і є інтегрованим результатом предметних і міжпредметних компетенцій. У стандарті виокремлено освітню галузь "Технології". Освітня галузь "Технології" Державного стандарту спрямована на розвиток творчої особистості засобами трудової діяльності.

Саме на цій основі проводяться пошуки доцільних шляхів інтеграції знань, формування предметно-перетворювальної компетентності учнів, а відтак досягнення певної "універсальності" їх освіти. Адже можливості мистецтв збагачувати духовні сили особистості, вчити переживання глибокої єдності з усім світом і людством у цілому значно посилюються за умови досягнення багатоманітності та глибинного взаємозв'язку духовних цінностей.

Як зазначає О. Рудницька, взаємозв'язки у формуванні предметно-перетворювальної компетентності молодших школярів здійснюються на теоретичному й емпіричному рівнях. Теоретичний рівень інтеграції, як необхідна логічна основа розуміння природи мистецтва, передбачає узагальнення й систематизацію знань про художню картину світу. Теоретичний рівень, на думку науковця, має доповнюватися емпіричним рівнем інтеграції особистісно-чуттєвих вражень художнього сприймання, який ґрунтується на психологічних механізмах

синестезії (синестезія – це міжсенсорні асоціації, що виникають у суб'єкта внаслідок взаємовпливу візуальних, слухових та інших образів мистецтва й зумовлюються інтегративною природою конкретно-чуттєвого осягнення їх художнього смислу) [9, с. 41 – 42].

Зауважимо, що насамперед учитель має досконало знати шкільну програму, зміст підручників, уміти добирати навчальний матеріал, диференціювати його, знати, який саме матеріал доцільно інтегрувати і з якою метою, володіти технологією проведення інтегрованих уроків. Інтегрований підхід до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів диктує принципово нові вимоги до вчителя початкової школи, оскільки від професійної компетентності педагога залежить ефективність формування в молодших школярів цілісного бачення мистецтва як образної форми відображення дійсності.

А відтак потребує вдосконалення система підготовки кваліфікованих педагогічних працівників, здатних до аналізу, до вмілого відбору та групування навчального матеріалу для його інтегрування, до організації та до проведення інтегрованих уроків в початковій школі. Сучасна школа чекає на вчителя з інноваційним креативним мисленням, здатного до ефективного вирішення складних освітніх проблем.

На нашу думку, реалізація інтегративного підходу до формування предметно-перетворювальної компетентності учнів передбачає об'єднання споріднених моментів змісту навчальних предметів у початковій школі. Інтегроване навчання, як зазначають дослідники (Н. Бібік, С. Гончаренко, О. Савченко та ін.), дає змогу сформувати у молодших школярів цілісне уявлення про навколишній світ, забезпечити організацію спільної навчальної діяльності учнів, спрямованої на досягнення єдиної мети.

Отже, реформа сучасної освіти реально може бути здійснена лише за умови інтегративного підходу. Цілеспрямований пошук нового життєвого досвіду за допомогою предметно-перетворювальної компетентності сприяє тому, що у свідомості молодших школярів настає якісний прорив на шляху розвитку просторових уявлень. Слід також урахувати той факт, що застосування сучасних технологій на уроках веде до створення умов для розвитку вмінь і навичок самоосвіти шляхом організації творчо-дослідницької навчальної роботи учнів, спрямованої на інтеграцію міжпредметних зв'язків.

Література

1. Бондар В.І. Дидактика: ефективні технології навчання студентів. – К.: Вересень, 1996. – 129 с.
2. Введенский В. Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 51-55.
3. Великий тлумачний словник української мови / Укл. і гол. ред. В.Т. Бусел. – К. – Ірпінь: Перун, 2001. – 1440 с.
4. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. – 2011. – № 18(594), травень. – С. 5 – 39.
5. Кремень В. Г. Філософія освіти ХХІ століття //Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 9 – 17.
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – С. 89-90.
7. Проблеми інтеграції у сучасній професійній освіті: методологія, теорія, практика / За ред. І. Козловської та Я. Кміта. – Л.: Сполом, 2004. – 244 с.
8. Професійна освіта: Словник: Навчальний посібник / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За заг. ред. Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – С. 128 – 129.
9. Рудницька О. Інтегративні зв'язки у викладанні предметів художньо-естетичного циклу // Початкова школа. – 2001. – № 5. – С. 40 – 43.
10. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підручник для студентів педагогічних факультетів. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
11. Сільська початкова школа у контексті реформування системи освіти в Україні: Монографія / Біда О.А., Волошина Г.П., Коберник О.М. та ін.; За заг. ред. В.Г. Кузя. – К.: Наук. світ, 2002. – 220 с.

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СУБ'ЄКТІВ НОВОВВЕДЕНЬ

У статті обґрунтовано можливості використання евристичних ресурсів та інструментарію системного, синергетичного, культурологічного, акмеологічного, середовищного, проектного, технологічного, суб'єктного підходів у дослідженні освітніх інноваційних процесів та особливостей діяльності їх суб'єктів. Встановлено, що комплексність методологічних засад сприятиме синтезу знань та дозволяє встановити цілісний, взаємозалежний характер об'єктивних і суб'єктивних чинників результативності інноваційної діяльності.

Ключові слова: *інноваційний процес, інноваційна діяльність, системний підхід, синергетичний підхід, культурологічний підхід, акмеологічний підхід, середовищний підхід, проектний підхід, технологічний підхід, суб'єктний підхід.*

В статье обоснованы возможности использования эвристических ресурсов и инструментария системного, синергетического, культурологического, акмеологического, средового, проектного, субъектного подходов для исследования образовательных инновационных процессов и особенностей деятельности их субъектов. Установлено, что комплексность методологических основ способствует синтезу знаний и позволяет установить целостный, взаимосвязанный характер объективных и субъективных факторов результативности инновационной деятельности.

Ключевые слова: *инновационный процесс, инновационная деятельность, системный подход, синергетический подход, культурологический подход, акмеологический подход, средовой подход, проектной подход, технологический подход, субъектный подход.*

The article substantiates the possibility of using the heuristic tools and resources as systemic, synergetic, culturological and acmeological, environmental, project, subjective approaches in the research of educational innovation processes and characteristics of the activities of their subjects. It is established that the complexity of methodological principles would facilitate the synthesis of knowledge enabling to set the holistic, interrelated nature of objective and subjective factors of innovation activities.

Key words: *innovative process, innovative activity, system approach, synergetic approach, culturological approach, acmeological approach, environmental approach, project approach, process approach, subjective approach.*

Постановка проблеми. Інновації в сучасній освіті все більше набувають системного характеру, потужно проявляються процеси самоорганізації й саморозвитку інноваційних педагогічних систем. Колективи навчальних закладів активно включаються в інноваційну, експериментальну діяльність, розробляють та реалізують різноманітні інноваційні проекти. Такі процеси за своєю природою досить складні, полідетерміновані, багатоаспектні в своїх проявах та особливостях суб'єктів інноваційної діяльності, що обумовлює необхідність обґрунтування теоретико-методологічних засад їх всебічного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз проблеми свідчить, що методологічний базис дослідження інноваційних освітніх процесів представлений досить широким спектром наукових підходів, які слугують підґрунтям як для аналізу й побудови теоретичних концептів так і для вивчення та узагальнення емпіричного досвіду інноваційної діяльності. Зокрема, системний підхід визнаний методологічною основою моделювання та проектування інноваційних освітніх процесів (В. Г. Афанасьєв, Х. Барнетт, І. В. Блауберг, В. В. Докучаєва, А. Тряпіцина, Н. Юсуфбекова та ін.). Методика застосування синергетичного підходу для аналізу закономірностей саморозвитку інноваційних

педагогічних систем розкривається у працях О. В. Вознюка, А. В. Євтодюк, В. С. Лутая, О. М. Князевої, С. Є. Крючкової, М. О. Федорової та ін. Дослідники соціокультурних та соціально-психологічних аспектів інновацій акцентують увагу на аналізі особистісних характеристик суб'єктів інноваційної діяльності (В. Л. Аношкіна, Г. П. Васянович, Г. І. Герасимов, І. А. Зязюн, Л. В. Ілюхіна, С. Міллер, С. В. Резванов, Е. Роджерс, П. Ю. Саух, Поль А. Хебіг, С. Р. Янголовський та ін.). Основні концептуальні засади й технологія застосування середовищного підходу в управлінні інноваційною діяльністю представлені в дослідженнях О. А. Горчакової, С. Д. Дерябо, Р. О. Кассіної, Ю. С. Мануйлова, О. Г. Трінитатської, В. А. Ясвіна та ін. Проблеми формування акмеологічної моделі сучасного педагога піднімаються в дослідженнях Н. В. Гузій, А. О. Деркача, В. Г. Зазикіна, О. А. Дубасенюк, В. М. Максимової, С. С. Пальчевського, Г. С. Сазоненко та ін. Методологія застосування проектного підходу в організації інноваційної діяльності постійно поповнюється роботами зарубіжних та українських науковців (В. С. Безрукова, Дж. Джонс, Я. Дітріх, В. В. Докучаєва, Є. С. Заїр-Бек, А. О. Лігоцький, А. В. Хуторський та ін.).

Разом з тим, аналіз наукових досліджень свідчить, що часто проблеми інноваційної діяльності розглядаються тільки з позицій одного наукового підходу, що призводить до одностороннього трактування теоретичних концепцій та оцінки досвіду нововведень. Вважаємо, що тільки комплексність методологічних засад сприятиме синтезу знань та дозволить встановити цілісний, взаємозалежний характер об'єктивних і суб'єктивних чинників результативності інноваційної діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні доцільності та евристичних можливостей наукових підходів у дослідженні особливостей інноваційної діяльності суб'єктів освітніх нововведень.

Методологічний арсенал сучасної освітньої інноватики в основному спрямований на локальну модифікацію навчально-виховного процесу й не вирішує проблеми системних інноваційних змін в освіті. У зв'язку з цим в дослідженні інноваційних процесів пріоритетне значення відводиться системно-синергетичному підходу, який зміщує центр уваги з жорстко детермінованих і структуризованих процесів і явищ, що відбуваються у замкнених (закритих) системах, на вивчення й створення систем відкритого типу, де провідними принципами існування служать самоорганізація та саморегуляція, котрі здійснюються на основі активізації внутрішніх ресурсів в процесі постійної, відкритої, активної взаємодії цих систем із зовнішнім середовищем.

Необхідність застосування системно-синергетичного підходу як методологічної основи аналізу інноваційних педагогічних систем обумовлена з одного боку умовою цілісності й взаємозв'язку всіх їх компонентів, з іншого – відкритістю цієї системи, готовністю швидко реагувати на зміни окремими компонентами, не "чекаючи" поки всі складові системи, її суб'єкти об'єднуються для спільних дій. Такий підхід надає системі гнучкості в формах і способах функціонування, мобільності в змінах структури і функцій, у вільному цілепокладанні. На практиці це означає, що складноорганізована, відкрита педагогічна система, має й реалізує можливості для саморозвитку, самостійного визначення й зміни цілей свого розвитку, змісту й форм діяльності. Функціональними характеристиками таких синергетичних систем є: взаємодія, відкритість, динамічність, саморегуляція й самоорганізація. Найважливішою особливістю цих систем є перевага системних зв'язків її компонентів над зовнішніми впливами на них. У такому сенсі ефективною представляється взаємодія з педагогічними системами через механізми самокерованого розвитку, зокрема, через рефлексію (індивідуальну, групову) [6, с. 260-261].

Системно-синергетичний підхід ставить питання про той компонент педагогічної системи, який має максимальні, але приховані резерви для змін і саморозвитку як самого себе так і всієї системи. Цим компонентом і є педагоги, синергія особистісних інноваційних потенціалів яких визначає сукупну можливість навчального закладу до створення й реалізації інновацій. Індивідуальні інноваційні ресурси педагогів, чи їх об'єднання у малих творчих групах, як найбільш продуктивних формах взаємодії, є дифузними компонентами інноваційного потенціалу навчального закладу. Сукупність процесів розвитку інноваційної

діяльності на засадах природної самоорганізації, самодетермінованості особистості кожного педагога сприяють підтримці оптимального функціонування та процесу самокристалізації, самовідновлення і самозміни педагогічної системи ЗНЗ в цілому.

Актуалізація й розгортання проблеми особистості в педагогічній інноватиці передбачає розгляд людини як цілісної системи, що розвивається. Провідною ідеєю сучасної концепції управління педагогічним колективом є орієнтація на особистість педагога, на визнання людини головною цінністю колективу, на забезпечення умов для саморозвитку учасників освітнього процесу, їхньої самоактуалізації, найповнішого прояву в суспільному житті. Методологія управління спирається на сучасну педагогічну концепцію, котра має гуманістичний характер і визначає головною метою освіти та виховання самореалізацію закладеного в людині особистісного потенціалу [7, с. 12].

Розвиток інноваційної компетентності педагога має розглядатися як процес актуалізації його внутрішнього інноваційного потенціалу, активізації потреб і мотивів інноваційної діяльності, розкриття творчих можливостей в процесі професійної діяльності.

Особливості інноваційних процесів у системі освіти України безпосередньо обумовлені сучасними світовими та національними соціокультурними тенденціями. При аналізі трансформацій в освіті П. Ю. Саух наголошує, що "слід не забувати відомий методологічний принцип: неможливо вирішити якусь локальну проблему, не враховуючи того контексту, в якому вона постала; не можна вирішити, або хоча б з'ясувати проблеми освіти, не враховуючи їх культурного контексту. Бо система освіти є підсистемою культури" [9, с. 143].

Особливо зростає актуальність в аналізі соціокультурних детермінант інноваційних освітніх процесів в сучасних умовах трансформації культурних цінностей, девальвації традиційної знаннєвої парадигми освіти, що обумовлює необхідність пошуку моделей освіти, адекватних сучасному типові культури й відповідно новому етапу розвитку цивілізації. Культурологічний підхід визначає методологічні способи аналізу освіти крізь призму ключових понять: культура, культурні зразки, норми й цінності, спосіб життя, діяльність та інтереси. Його дослідницько-пізнавальний потенціал дозволяє виявити культурно-ініціативні механізми змін в освіті як феномену відтворення й розвитку культури. Також вихідні позиції культурологічного підходу пояснюють, що особистість розвивається не тільки на основі освоєння культури, але й постійного створення та введення в неї нових елементів. Освітньо-виховна функція культури полягає в розвитку творчого потенціалу людини як цілісності її соціокультурних та особистісних якостей, а також оволодіння засобами, що в єдності визначають готовність до творення й реалізації нового.

Творцями й реалізаторами інновацій є люди з відповідним образом мислення, цінностей, мотивації, відносин, які формуються певним типом культури. В контексті освітньої проблематики культура обумовлює особливості розвитку особистості як суб'єкта творчості, які характеризують його готовність до освоєння накопиченого людством соціального досвіду й здатність до його збагачення. Г. П. Васянович підкреслює функціональну багатоманітність культури, функції якої такі ж різноманітні, як і потреби особистості й суспільства, які вони повинні задовольняти [2, с. 287-288].

Взаємодія культури та освіти – одне з найважливіших умов їх інноваційності, цілісності, здатності реагувати на соціальні зміни й потреби. Інноваційна освіта покликана розвивати здатність людини до творчості в усіх сферах культури – соціальній, науковій, естетичній, професійній, технологічній, інформаційній та ін. Освіта як соціокультурний феномен має відповідати сучасному типу суспільних відносин, рівню розвитку науки, техніки, технологій. Оскільки культура й освіта ізоморфні й тісно взаємопов'язані, то обидві ці системи визначають рівень інноваційності суспільства й готовності людей до інноваційних змін. Інноваційна освіта має бути не тільки інститутом відтворення культури, а й середовищем творення нової культури. При розробці процесу реалізації нововведень в освіті необхідно враховувати дію законів дифузії інновацій у соціокультурному середовищі, основним з яких є природність інноваційного процесу та його детермінованість.

Наявність відповідного середовища є однією з визначальних умов інноваційного розвитку школи та актуалізації потреб педагогічного колективу в здійсненні змін. Дослідниками та педагогами-практиками підкреслюється взаємно активний характер взаємодії особистості й середовища, яке виконує функції стимулювання, підтримки, рефлексії, організації спільної діяльності та взаємодії його суб'єктів.

Середовищний підхід визначає стратегію опосередкованого управління переведення навчального закладу в інноваційний режим діяльності та розвитку готовності педагогів до освоєння й реалізації інновацій. У технологічному контексті середовищний підхід представляє собою систему взаємодії вчителя з об'єктами середовища, в процесі якої відбувається ідентифікація педагога як суб'єкта інновацій – актуалізація потреб, цілепокладання, мотивів, освоєння способів інноваційної діяльності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дозволяє виділити основні положення середовищного підходу, суть яких полягає в тому, що середовище: формує особистість (В. М. Бехтерев); створюючи стимули, регулює людську поведінку (М. Я. Басов); визначає "зону найближчого розвитку" особистості (Л. С. Виготський); існує як спілкування, взаємодія, комунікації та інші процеси (М. В. Александро́ва, В. В. Рубцов); виступає посередником взаємодії між об'єктами, впливає на них, сприяє їх зміні й саме піддається змінам; визначає стійкість та адаптивність системи, яка, реагуючи на зміни зовнішнього середовища, змінює своє внутрішній стан (М. Є. Гусинський, Ю. І. Турчанінова); володіє потенціалом для розвитку людини (Дж. Гібсон); може розвивати індивідуально-неповторне в особистості, формувати певний спосіб її життя та соціальний тип (Ю. С. Мануйлов); найважливішою рушійною силою особистісного розвитку є протиріччя між вимогами й можливостями середовища та потребами й можливостями особистості (Н. В. Ходякова) та ін.

Середовищний підхід стає управлінською теорією і технологією, коли будуть розкриті формально-логічні основи й розроблено його технологічний інструментарій. Підхід повинен містити інформацію про можливості та умови моделювання й реалізації закладеного в ньому управлінського потенціалу для того, щоб розробити технологію й отримати емпіричні докази його ефективності та доцільності [5, с. 7]. Ключовим у середовищному підході є положення про те, що певний тип середовища опосередковує формування певного типу особистості. Звідси логічним є висновок, що інноваційний тип середовища опосередковує інноваційний спосіб життєдіяльності педагога. Потрібно розуміти, що реалізація розвивального потенціалу середовища можлива лише при активності його суб'єктів щодо освоєння і творчого перетворення його компонентів. Основна умова, за якої інноваційне середовище здійснює свої функції, це наявність можливості знаходження в ньому суб'єктом своїх актуальних індивідуальних смислів і шансів їх реалізації. Середовище інноваційного навчального закладу – це тільки сукупність певних об'єктів, а й взаємодія педагогів з ними, творча робота з їх зміни, в процесі якої відбувається як розвиток середовища, так і професійний та особистісний розвиток педагогів.

Особистісно розвивальний потенціал інноваційного середовища залежить від характеру організації взаємодії його суб'єктів, забезпечення свободи творчості, прояву ініціативи. У такому аспекті середовище розглядається як спеціально сконструйований і структурований комплекс предметних і соціальних умов, які забезпечують широкі можливості для ініціювання й вияву різних форм суб'єктної активності педагогів: ініціативної – ініціація та розгортання тієї чи іншої діяльності; вольової – мобілізація особистісних внутрішніх ресурсів; творчої – вирішення завдань, для яких ні способів, ні можливі результати заздалегідь не відомі; надситуативної – вихід за межі соціокультурних норм чи особистісного досвіду; самоуправління – побудова та реалізація власних життєвих і професійних стратегій; рефлексивної – осмислення, критичний аналіз, корекція своєї діяльності та визначення перспектив подальшого особистісного й професійного зростання [4, с. 28-29].

Узагальнення наукових поглядів щодо проблеми середовища дає підстави розглядати середовищний підхід як засіб інтеграції та розвитку суб'єктів інноваційного процесу, створення умов для їх взаємодії, пошуку можливостей для реалізації інноваційних ідей,

професійних та особистісних смислів, соціально-психологічної підтримки та мотивації інноваційної діяльності, її рефлексії.

Інноваційна діяльність потребує високого рівня професіоналізму педагога, зрілості його особистості, стійкого прагнення до постійного самовдосконалення й досягнення вершин майстерності. Аналіз результатів теоретичних досліджень і напрацювань прикладних напрямів акмеології (педагогічної, соціальної, управління, творчості та ін.) уможливили прогнозування продуктивності її методів у розвитку інноваційного потенціалу педагога.

На сучасному етапі найбільш розробленими є напрями акмеології, що пов'язані з дослідженням особистісно-професійного розвитку особистості. Аналіз результатів теоретичних досліджень і напрацювань прикладних напрямів акмеології (педагогічної, соціальної, управління, творчості та ін.) уможливлюють спрогнозувати її продуктивність у вдосконаленні засобів інноваційної діяльності та розвитку інноваційного потенціалу педагогів. Аргументами, що підтверджують вірогідність такого припущення, виступають результати співставлення концептуальних положень педагогічної інноватики та педагогічної акмеології про сутність та шляхи досягнення професіоналізму педагогічної діяльності. По-перше, інноваційну та акмеологічну педагогічні діяльності поєднує їх гуманістична спрямованість на створення умов для самореалізації особистості, розкриття її природних задатків, забезпечення свободи цілепокладання та творчості. По-друге, інноваційна діяльність здійснюється фахівцем у період зрілості особистості та є умовою її розвитку, оскільки саме в процесі такої діяльності формуються професійно важливі якості педагога, усвідомлюються її результати як суб'єктно прийняті цінності. По-третє, провідним, смислоутворювальним мотивом інноваційної діяльності є мотив саморозвитку й самоактуалізації – прагнення до самовдосконалення та реалізації свого потенціалу як особистості й професіонала. По-четверте, моделі, технології, засоби як акмеологічної так й інноваційної діяльності багато в чому аналогічні, оскільки пов'язані з індивідуальною та колективною творчістю за змістом і результатами.

Акмеологічний підхід представляє собою систему загальнометодологічних та конкретних акмеологічних принципів: комплексності, системності, суб'єктності, соціальної детермінації особистості, розвитку, гуманізму та ін. Принцип комплексності спрямований на інтеграцію знання про різні якості, властивості, стани людини й різних систем, в яких вона здійснює свою життєдіяльність. Розробка комплексного підходу пов'язана з ім'ям Б. Г. Ананьєва, який обґрунтував необхідність вивчення особистості в цілісності її проявів як суб'єкта діяльності, суб'єкта спілкування, суб'єкта пізнання, кожному із яких властива якісна специфіка способів активності, організації і здійснення діяльності, спілкування та пізнання [1, с. 201]. Специфіка такого підходу в акмеології полягає в тому, що він задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення людини як суб'єкта професійної діяльності. Принцип системності дозволяє розкрити зміст індивідуально-професійного розвитку особистості як акмеологічної системи. Згідно з принципом системності готовність педагога до інноваційної діяльності є складовою професіоналізму зрілої особистості.

З акмеологічних позицій професіоналізм інноваційної діяльності – це якісна характеристика, що відображає діалектичну єдність особистісної зрілості й технологічної готовності педагога до створення, освоєння і реалізації інновацій. В акмеологічних дослідженнях виявлені особистісні кореляти новаторства, систематизовані й описані акмеологічні методи й технології інноваційної діяльності. Акметехнології спрямовані на постійний розвиток особистості фахівця, його професійного мислення й діяльності. Кінцевий результат використання акметехнологій – стійка здатність до самостійного вибору, самовдосконалення, самореалізації в мінливих соціокультурних умовах.

Основним призначенням технологічного підходу є розроблення технології реалізації нововведень – науково обґрунтованих способів досягнення цілей шляхом раціонального розподілу діяльності на процедури й операції з їх подальшою координацією й синхронізацією. "Сьогодні є всі підстави стверджувати про нову стадію розвитку не лише науки й технологій та про новий рівень їх взаємодії між собою, а й про взаємодію цього новоутворення ("технонауки") з освітою і суспільством загалом", – заявляє П. Ю. Саух. Він наголошує, що

об'єктивність сучасної науки лежить в її ефективній технічній дієвості. З одного боку, наука виступає генератором нових технологій, і тому користується всілякою підтримкою, а з іншого – продукування нових технологій обумовлює потребу в науці певного, "обмеженого типу". Тобто більшість потенцій науки, за такого її використання, залишаються нереалізованими. Закономірно, що в суспільних очікуваннях, звернених до науки, за цих умов явно домінують запити на нові ефективні технології, а не тільки на пізнання і пояснення світу [8, с. 33].

Згідно з технологічним підходом інноваційні процеси розробляються й реалізуються як кластер (комплекс) технологій, спрямованих на гарантоване досягнення стійких, прогнозованих результатів нововведень, завдяки чіткому проектуванню цілей, вибору найбільш раціональних способів втілення наукової ідеї в конкретний практичний результат, постійному моніторингу й інструментальному управлінню на всіх етапах реалізації інновацій, виявлення та створення комплексу умов максимального сприяння входження інновації в педагогічну систему, оптимальному використанню ресурсів, передбачення й зменшення впливу несприятливих факторів, уникнення спонтанних і помилкових дій. Технологія конкретизує закономірності й принципи інноваційних процесів у вигляді норм, правил, послідовності етапів, змісту процедур та операцій інноваційної діяльності.

Необхідність технологізації процесу реалізації інновацій обумовлена потребою регламентувати й уніфікувати дії суб'єктів нововведень, оптимізувати витрати ресурсів і зробити можливим їх продуктивне використання в масовій практиці. У кінцевому рахунку технологія розширює можливості суб'єктів інноваційної діяльності за умови використання багаторазово випробуваних, надійних алгоритмів виконання ряду складних або рутинних робіт та операцій і залишає час на творчий пошук вирішення тих завдань, що вимагають неординарних специфічних підходів. Разом з тим, технологія не може бути жорсткою або прив'язаною до якоїсь певної інновації. При максимально можливій стандартизації діяльності в технології завжди закладаються певні "люфти" для можливості її адаптації до конкретних умов реалізації інновації, потреб і можливостей навчального закладу, специфіки змісту нововведення, індивідуальних особливостей його суб'єктів.

Аналіз світового й вітчизняного досвіду підтверджує ефективність проектних технологій як основного способу здійснення інноваційної діяльності. Результатом проектування є інноваційний проект – система науково обґрунтованих концепції, цілей і заходів, необхідних для реалізації нововведень у реальних умовах конкретного навчального закладу. Зміст етапів проектування визначається організаційними, аналітико-пошуковими, методичними, управлінськими та іншими завданнями, які необхідно вирішити для реалізації інноваційного проекту.

Особливе значення проектного підходу в організації інноваційних освітніх процесів проявляється в його можливостях як методу не тільки аналітичної, дослідницької, а й технологічно-конструкторської діяльності. Його застосування дозволяє здійснювати процедури формалізації теоретичних інноваційних систем та їх трансформації в технологію реалізації освітніх інновацій. Загалом, проектний підхід є основним універсальним способом організації інноваційної діяльності, що уможливорює переведення теоретичних моделей педагогічних систем і процесів на рівень технології їх реалізації.

Одна з основних особливостей педагогічних інновацій полягає в тому, що вирішальну роль на всіх етапах інноваційного процесу відіграє суб'єктивний фактор. Тому дослідники, які займаються інноваційною проблематикою, сьогодні все більше звертаються до вивчення окремої людини як суб'єкта інноваційної діяльності.

Поліфункціональність соціально-психологічного впливу інновацій проявляються в тому, що одночасно зі змінами в об'єктах впровадження вони змінюють стиль мислення, поведінки й суб'єктів, що їх упроваджують. Успішність й ефективність творчої інноваційної діяльності передбачає, що педагог усвідомлює практичну значущість різних інновацій у системі освіти не тільки на професійному, а й на особистісному рівні. Тому дослідники наголошують на необхідності встановлення зв'язків між поняттями "інновація" (об'єкт) та

"інноватор" (суб'єкт), а також виявлення умов становлення педагога в якості суб'єкта інноваційних освітніх процесів.

Основу й зміст інноваційних освітніх процесів становить інноваційна діяльність, сутність якої полягає в зміні суб'єктами об'єктів нововведень (педагогічних систем, процесів, технологій тощо), в процесі зміни яких відбувається творчий розвиток й самих суб'єктів. Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. При суб'єктній орієнтації життєдіяльність людини орієнтується не зовнішніми ситуаціями як її об'єктами, а внутрішніми чинниками. У цілому суб'єктно-орієнтовані люди характеризуються більш широким колом переживань подій індивідуально-психічного типу й подій, що відносяться до зміни фізичного середовища, оптимістичним прогнозуванням змін свого майбутнього, свідомою роботою над собою [3, с. 138].

Сучасні дослідники до провідних характеристик суб'єкта діяльності особистості відносять активність і дієвість людини, що проявляються в єдності цілепокладання та цілездійснення. Таким чином, категорію "суб'єкт інноваційної педагогічної діяльності" варто розглядати як системоутворюючу при аналізі будь-яких інноваційних процесів в освітній галузі. З позицій суб'єктного підходу інноваційна діяльність – це особистісно вмотивована творча взаємодія суб'єктів інноваційного процесу, яка спрямована на перетворення всього комплексу їх особистісних внутрішніх структур (цінностей, смислів, мотивів, цілей, моральних позицій), що впливає на перебудову виконавчих, технологічних структур (способів, засобів, зовнішніх результатів).

Висновки. Застосування комплексу наукових підходів уможливило різнобічний аналіз проблеми дослідження інноваційних процесів а синтез його результатів спричинює критичний аналіз прийнятого змісту основних понять, зміну вихідних позицій і методів до інтерпретації наявних та побудови нових теоретичних концепцій та переоцінки усталеного досвіду нововведень та інноваційної діяльності.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні евристичних ресурсів тих наукових підходів, що уможливають розробку моделей і технологій реалізації інновацій та вирішення проблем розвитку інноваційної компетентності педагогів.

Література:

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания : избранные психологические труды : в 2 т. / Б. Г. Ананьев. – М. : Педагогика, 1980. – Т. 1. – 327 с.
2. Васянович Г. П. Вибрані твори : в 5 т. – Т. 1 : Філософія : навч. посібник / Г. П. Васянович. – Львів : Сполом, 2010. – 348 с.
3. Вознюк О. В. Цільові орієнтири розвитку особистості у системі освіти : інтегративний підхід : монографія / О. В. Вознюк, О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. – 684 с.
4. Галузяк В. М. Образовательная среда как фактор личностного развития будущих учителей / В. М. Галузяк // Актуальные проблемы педагогической теории и практики : материалы международной научной конференции / под общ. ред. проф. О. И. Кирикова ; проф. Н. И. Сметанского. – М. : Наука : информ ; Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2013. – С. 26–36.
5. Мануйлов Ю. С. Средовой подход в воспитании : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Юрий Степанович Мануйлов. – М. : Рос. акад. образования, науч.-исслед. ин-т теории образования и педагогики, 1998. – 49 с.
6. Професійна педагогічна освіта : акме-синергетичний підхід : монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 389 с.
7. Рогова Т. В. Теоретичні і методичні основи персоналізованого підходу в управлінні педагогічним колективом середньої загальноосвітньої школи : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Тетяна Володимирівна Рогова ; Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. – Харків, 2006. – 46 с.
8. Саух П. Ю. Сучасна освіта: портрет без прикрас : монографія / П. Ю. Саух. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – 382 с.
9. Саух П. Ю. Україна на межі тисячоліть : трансформація духу і випробовування національним буттям / П. Ю. Саух. – Рівне : Волинські обереги, 2001. – 219 с.

УДК 371.1

КОСТЕНКО Н.І.,*канд.пед.наук, доцент, завідувач кафедри соціальних технологій;***ВІТЮК О. О.,***канд.іст.наук, ст. викладач кафедри соціальних технологій,**Вінницький інститут Університету «Україна», м. Вінниця*

АНАЛІЗ ВІТЧИЗНЯНОГО ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ ДО МЕДИКО-СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

У статті проаналізовано вітчизняний досвід підготовки майбутніх соціальних працівників до медико – соціальної роботи у вищих навчальних закладах України. Робиться висновок, що професійна підготовка соціальних працівників повинна забезпечити зміну спрямованості майбутніх фахівців з компенсаційної (ліквідація наслідків соціальних проблем) на соціально-превентивну (попередження та профілактику виникнення проблем) та медико-санітарну у соціальній роботі.

Ключові слова: соціальні працівники, медико-соціальна робота, соціальна робота.

В статье проанализирован отечественный опыт подготовки будущих социальных работников в медико – социальной работе в высших учебных заведениях Украины. Делается вывод, что профессиональная подготовка социальных работников должна обеспечить изменение направленности будущих специалистов с компенсационной (ликвидация последствий социальных проблем) социально-превентивную (предупреждение и профилактику возникновения проблем) и медико-санитарную в социальной работе.

Ключевые слова: социальные работники, медико-социальная работа, социальная работа.

The paper analyzes the national experience of training future social workers to health - social work in higher educational institutions of Ukraine. It is concluded that training social workers should ensure the change in the direction of the prospective specialists with compensation (liquidation of consequences of social problems) social and preventive (prevention of problems) and health-care in social work.

Keywords: social workers, medical social work, social work.

Актуальність. Досвід діяльності сучасних вищих навчальних закладів з підготовки соціальних працівників в Україні свідчить про деякі суперечності, які супроводжують цей процес. Зокрема, це питання визначення галузі знань, до якої належить соціальна робота. Неоднозначність його розуміння призвела до того, що близько 20 років навчання соціальних працівників відбувалося за напрямом 0402 «Соціологія» (Постанова Кабінету Міністрів України №507 від 24 травня 1997 року «Про перелік напрямів та спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за відповідними освітньо-кваліфікаційними рівнями»). У зв'язку з цим, вищими навчальними закладами у зміст підготовки соціальних працівників були введені такі спеціальні дисципліни як: «Загальна соціологічна теорія», «Історія соціологічних теорій і вчень», «Методологія і методи соціологічних досліджень» та низка галузевих соціологій («Соціологія праці», «Соціологія шлюбу і родини», «Соціологія масових комунікацій» та ін.). Такий

зміст навчальних планів передбачав ґрунтовну «соціологічну» підготовку

фахівців і не відповідав потребі суспільства у кваліфікованих соціальних працівниках.

У 2007 році затверджено перелік напрямів підготовки фахівців у ВНЗ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра (Постанова Кабінету Міністрів України №1193 від 3 жовтня 2007 року), у якому напрям підготовки «Соціальна робота» було внесено до розділу 1301 «Соціальне забезпечення». Постановою Кабінету Міністрів України №266 від 29 квітня

2015 року затверджено новий перелік напрямів і спеціальностей, у якому «Соціальна робота» виокремлена в окрему галузь знань, а підготовка фахівців здійснюється за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста і магістра. Враховуючи особливості фахової підготовки майбутніх працівників соціальної сфери виникла необхідність підвищити рівень медико-санітарної підготовки.

Аналіз наукових досліджень. Зміст професійної підготовки соціальних працівників досліджено у різних аспектах, зокрема: науково-методичні та організаційно-технологічні аспекти професійної підготовки соціальних працівників в умовах університетської освіти (О. Карпенко); професійну компетентність соціального працівника у структурі його професіоналізму (С. Архипова); форми та методи здійснення соціально-педагогічної діяльності у різних сферах (О. Безпалько); історію, теорію і практику соціальної роботи в Україні, специфіку соціально-педагогічних технологій (С. Харченко).

Виклад основного матеріалу. Надзвичайно важливою проблемою підготовки майбутніх соціальних працівників є розробка стандартів вищої освіти за даним напрямом, освітньо-професійних програм, освітньо-кваліфікаційних характеристик фахівців тощо.

Згідно до галузевого стандарту вищої освіти України підготовки бакалаврів «Соціальна робота» чітко визначено перелік дисциплін нормативної частини навчальних планів підготовки фахівців, а наповнення варіативної частини відбувається з урахуванням можливостей навчального закладу та найбільш актуальних сьогодні напрямів соціальної роботи.

Проте, університетський рівень фахової підготовки слід спрямовувати на навчання соціальних працівників, які будуть спроможні ефективно працювати за кожним із зазначених напрямків, а одним із результативних компонентів навчання повинна стати готовність випускників до використання медико-соціальних технологій у професійній діяльності.

В процесі навчання за бакалаврською та магістерською програмами здобувачі вищої освіти знайомляться із сучасними уявленнями про соціальні проблеми й підходами до їх вирішення, опановують методи надання дорадчої і консультативної допомоги окремим особам, сім'ям, групам, спільнотам та організаціям у випадку виникнення у них соціальних та особистих труднощів, вивчають методи збору й аналізу соціальної інформації, здобувають знання про теоретико-методологічні засади й ключові результати соціальних досліджень, відповідно до вибору студентами вибіркового навчального циклу професійної та практичної підготовки (серед них – розвиток професійних концепцій у соціальній роботі, соціальні інновації, соціальна політика, соціальне проектування, порівняльна соціальна політика, технологія проведення тренінгу тощо). Успішне завершення програми передбачає здобуття поглиблених фундаментальних та професійно орієнтованих знань та вмінь, здатності вирішувати професійні завдання у галузі соціального захисту та соціальної роботи.

Для забезпечення медико-соціальної складової підготовки майбутніх соціальних працівників у навчальний план включені такі дисципліни: «ВІЛ/СНІД: політика, профілактика, догляд», «Соціальна робота з ВІЛ/СНІД особами», «Соціальна робота з наркозалежними», «Соціальна психіатрія», «Соціальна робота в охороні здоров'я».

Задля поглиблення практичних умінь та навичок майбутні соціальні працівники проходять практику в соціальних закладах і службах, де мають можливість ознайомитися з конкретними прикладами застосування технологій медико-соціальної роботи [1]. Аналіз змісту навчальних планів, робочих програм дисциплін свідчить, що вони спрямовані на підготовку соціальних працівників широкого профілю, а підготовка до використання медико-соціальних технологій у майбутній професійній діяльності має несистемний, вибіркового характеру. Про це свідчить надмірна увага до проблеми ВІЛ/СНІДу, наркоманії та психіатрії і відсутність навчальних дисциплін, в яких би студенти знайомилися із специфікою медико-соціальної роботи з іншими категоріями осіб (інвалідами, невиліковно хворими, людьми похилого віку та ін.).

Особлива увага в процесі професійної підготовки приділяється практиці – студенти мають можливість її проходження в таких медико-соціальних

зкладах як: міський центр статевого виховання дітей та підлітків; центр медико-соціальної допомоги дітям та молоді; хоспіс; обласне добровільне товариство дітей-інвалідів, хворих на дитячий церебральний параліч; навчально-реабілітаційний центр для дітей, хворих на дитячий церебральний параліч; центр соціального захисту та реабілітації інвалідів; обласний клінічний наркологічний диспансер; центр з профілактики та боротьби зі СНІДом та ін.

Деякі вищі навчальні заклади України, зокрема Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка розробляли власну модель підготовки соціального працівника, створювали відповідні технології навчального процесу, організаційне і науково-методичне забезпечення. При цьому, колектив виходить як із сутності діяльності соціального працівника, так і необхідності підняття статусу й престижу цієї професії.

Основними складовими навчальної програми в галузі соціальної роботи є соціальна політика, професійна практика та практичні вміння і навички, дослідження, а також знання особливостей практичної соціальної роботи в її різноманітних сферах з категоріями населення у стані ризику. Відповідно навчальні дисципліни об'єднуються у такі групи: підготовка до соціальної роботи (фундаментальні навчальні дисципліни); навчальні курси з практичної соціальної роботи; політика соціального забезпечення; соціальні дослідження; спеціалізовані сфери практичної соціальної роботи; настанови з питань проходження практики. Підготовка соціальних працівників до медико-соціальної роботи здійснюється в процесі вивчення таких навчальних дисциплін: «Валеологія», «Основи соціально-медичної роботи», «Здоров'я збережувальні технології» або «Менеджмент здоров'я» (на вибір).

Під час вивчення дисциплін «Технології соціальної роботи» і «Соціальна робота з різними групами» робочими навчальними планами передбачені окремі теми, що розкривають зміст і технології роботи соціального працівника у сфері медико-соціальної роботи – це «Соціальна робота із узалежненими», «Соціальна робота з інвалідами», «Соціальна робота з хворими на ВІЛ/СНІД», «Технології медико-соціальної роботи» та ін. [2].

Навчальною програмою передбачається практична підготовка студентів.

Практики соціальної роботи організуються як неперервний пізнавальний навчальний процес, що здійснюється в закладах соціальної служби протягом декількох тижнів. Це, у свою чергу, сприяє зануренню студента у процес практичної діяльності і більш глибокому осмисленню особливостей виконання різноманітних ролей соціального працівника.

Висновки. Отже, професійна підготовка соціальних працівників повинна забезпечити зміну спрямованості майбутніх фахівців з компенсаційної (ліквідація наслідків соціальних проблем) на соціально-превентивну (попередження та профілактику виникнення проблем) та медико-санітарну у соціальній роботі. Для виконання цього завдання потрібна нова модель навчання соціальній роботі, в якій нагромаджені знання, уміння, практичний досвід, повинні постійно вдосконалюватися та ефективно застосовуватися. Отже, перед соціальною освітою в Україні стоїть складне завдання – збалансувати сучасну ситуацію, акцентувати увагу на найвищій цінності – людині, її проблемах для забезпечення гідного життя кожному.

Література:

1. Зверева І.Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика: *монографія+ / І.Д. Зверева. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 333 с.
2. Капська А.Й. Професійно-етична культура як обов'язковий компонент особистості спеціаліста/ А.Й. Капська // Соціалізація особистості. – Т. XVII. – К., 2002. – 243 с.
3. Тищенко В.М. Педагогічні засади соціальної роботи зі студентською молоддю у вищих навчальних закладах США *Текст+: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / В.М. Тищенко. – К., 2005. – 19 с.

ОБҐРУНТУВАННЯ МОДЕЛІ КОНСТРУКТИВНОЇ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Обґрунтовано модель розвитку педагогічних навичок у ході конструктивної міжособистісної взаємодії вчителя з дітьми. Модель конструктивної взаємодії у ситуаціях конфлікту передбачає зміст, методи і форми підготовки майбутніх учителів до взаємодії, що складають певну технологію, сутність якої полягає у використанні форм активного соціально-психологічного навчіння.

Ключові слова: модель розвитку педагогічних навичок, конструктивна міжособистісна взаємодія, ситуація конфлікту.

Обоснована модель развития педагогических навыков в ходе конструктивного межличностного взаимодействия учителя с детьми. Модель конструктивного взаимодействия в ситуациях конфликта предусматривает содержание, методы и формы подготовки будущих учителей к взаимодействию, составляющих определенную технологию, сущность которой заключается в использовании форм активного социально-психологического обучения.

Ключевые слова: модель развития педагогических навыков, конструктивное межличностное взаимодействие, ситуация конфликта.

The article contains the substantiation of the a model for the development of pedagogical skills through constructive interpersonal interaction of teachers with children. The model of constructive interaction in conflict situations involves the content, methods and forms of training of future teachers to interact, components of a certain technique, the essence of which is to use forms of active socially-psychological training.

Keywords: model of development of pedagogical skills, constructive interpersonal interaction, a situation of conflict.

Проблема психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності надто актуальна у наш час, коли стали очевидними суперечливі проблеми шкільної реальності, пов'язані саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Численні видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, педагоги-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмінь учителя. У наш час на терені колишнього СРСР слід відзначити два центри – Міжнародна Акмеологічна Академія наук (м. Санкт-Петербург) та Інститут педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук (м. Київ), – які фундаментально і системно займаються різними аспектами становлення майбутніх професіоналів.

У зв'язку з цим актуальним постає обґрунтування моделі конструктивної міжособистісної взаємодії учасників освітнього процесу, що і є **завданням** нашої статті.

Відомий американський психолог М. Дойч, фундатор мотиваційного підходу в конфліктології, зазначав: "Якщо особлива увага не надається навичкам, то значимі зміни в поведінці під час навчання малоймовірні. Знання, навіть важливі, є недостатніми, щоб бути вмілими в організації поведінки по конструктивному вирішенню конфліктів" [1, с. 191]. Тому ми ставимо за мету проаналізувати навички, необхідні вчителеві для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів.

Розглянемо модель конструктивної міжособистісної взаємодії педагога з дітьми у ситуації конфлікту (рис.1.).

Процес прийняття рішень у ситуації конфлікту здійснюється кожним учителем самостійно, індивідуально, творчо [2]. Для того, щоб цей процес був продуктивним, педагог

у своїй професійній діяльності повинен реалізовувати певні функції. Функція (від лат. *functio* – відправлення, діяльність) – 1) обов'язок, коло діяльності, призначення; 2) специфічна діяльність живого або рослинного організму, його органів, тканин та клітин; 3) у математиці – відповідність між змінними величинами, залежна зміна величин.

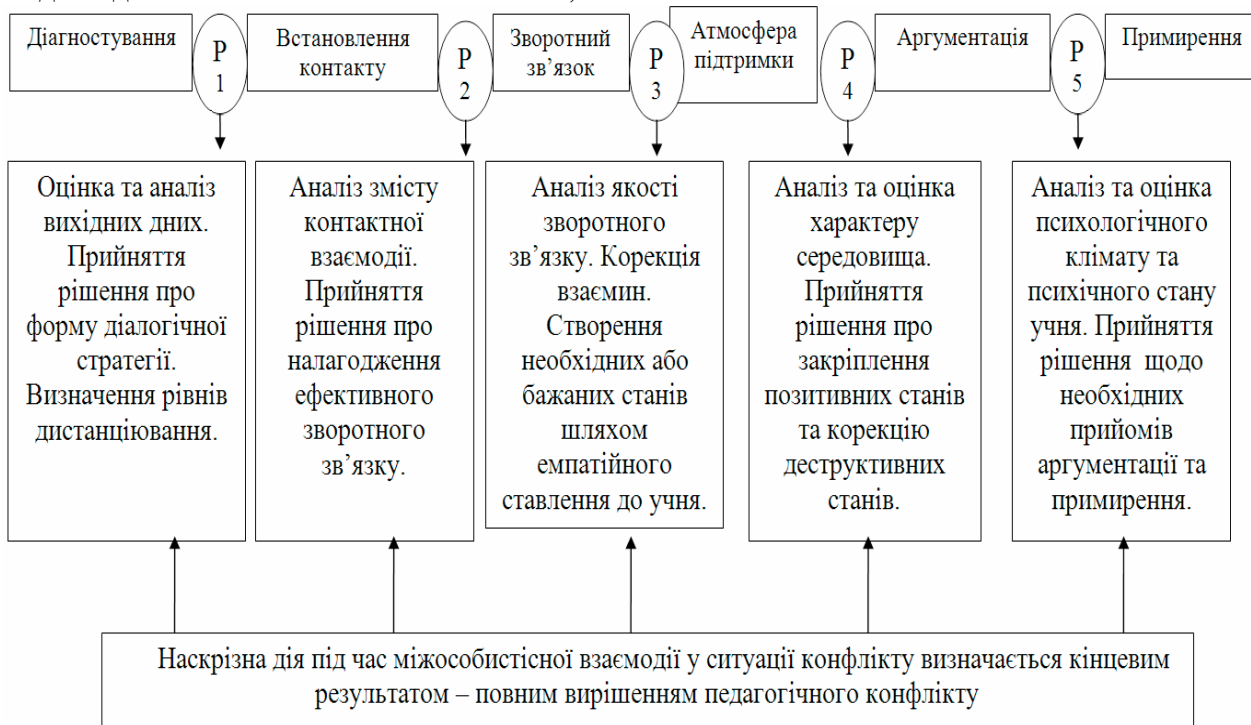


Рис.1. Модель конструктивної міжособистісної взаємодії у конфліктній педагогічній ситуації (P – поетапні рішення в ході міжособистісної взаємодії)

Ми розглядаємо функцію у першому значенні як певну необхідність, коло діяльності та професійних призначень, як комплексне системне новоутворення, яке природно включає знання, уміння, навички. Пропонуємо їх достатню й необхідну кількість (табл. 1.).

Проведемо якісний аналіз реалізації функцій, необхідних педагогові для конструктивної взаємодії в ситуації конфлікту.

Регулятивна функція

1. Рівень збереження спокійного, зосередженого стану.
2. Налаштованість на контакт з дітьми у процесі взаємодії з ними.
3. Ступінь прояву довіри.
4. Міра зацікавленості проблемами інших людей, емпатійність.
5. Здатність гармонізувати стосунки, допомагати людям досягати згоди.
6. Вміння знімати напруження.
7. Розуміння власних дій.
8. Щирість у прийнятті допомоги.
9. Здорова самокритика.
10. Необхідність усамітнення для розмірковування.

Оцінювальна функція

Чіткість у розпізнаванні ситуацій – визначення відхилень при зіставленні необхідної та фактичної поведінки системи.

1. Здатність до пошуку можливих причин відхилення (аналіз помилок).
2. Наполегливість у встановленні істинної причини конфлікту (аналіз, логіка та досвід).
3. Знаходження можливих заходів та способів поведінки.
4. Правильність вибору бажаних заходів.
5. Перевірка на доцільність та успіх.
6. Організація взаємодії, яка дозволяє перетворити ситуацію на виховний ефект.

Таблиця 1.

Функції педагога під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту

Функції, які необхідно реалізувати педагогу під час міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту	ЗМІСТ
<i>Комунікативна</i>	7. <i>Комунікація – взаємообмін інформацією та смислами. Встановлення контакту. Подолання міжособистісних бар'єрів комунікації.</i>
<i>Регулятивна</i>	8. <i>Керування робочим самопочуттям у процесі міжособистісної взаємодії в ситуації конфлікту, його саморегуляція.</i> 9. <i>Саморегуляція – свідоме самостійне створення необхідних або бажаних психофізичних станів.</i>
<i>Оцінювальна</i>	10. <i>Розпізнавання й виявлення ситуації як конфліктної або потенційно конфліктної.</i> 11. <i>Встановлення фази розвитку ситуації конфлікту.</i>
<i>Створення емпатійної атмосфери підтримки дитини</i>	12. <i>Оцінка психічного стану.</i> 13. <i>Зняття емоційної напруги в дитини та стимулювання бажаних чи необхідних емоційних станів, переживань. Відкрите та чуйне ставлення педагога до дитини.</i> 14. <i>Піклування про неї – співчутливе прийняття з явною готовністю відгукнутися на актуальний стан дитини у поєднанні з умінням побачити її особистісний потенціал.</i>
<i>Аналітична</i>	15. <i>Процес, що складається з двох фаз:</i> 16. <i>з'ясування того, що розділяє педагога й дитину на соціальному, психологічному чи духовному рівні (дистанціювання);</i> 17. <i>інтеграція</i> 18. <i>Пошук об'єднуючих моментів, які сприятимуть продовженню конструктивних відносин.</i>
<i>Діяльнісна</i>	19. <i>Виявлення перешкод, які заважають налагодженню нормальних відносин.</i> 20. <i>Пошук і реалізація продуктивних рішень.</i> 21. <i>Співробітництво у вирішенні проблем.</i>
<i>Результативна</i>	22. <i>Рівність сил. Взаємозалежність. Гарантування безпеки і підтримки дитини. Співпраця, співтворчість. Стратегія інтегрування.</i>

Аналітична функція

1. Частота, з якою вчителі використовують під час групових дискусій нові знання у сфері міжособ. взаєм. (МВ) у ситуації конфлікту.
2. Кількість ідей, запропонованих педагогами під час розв'язання проблеми.
3. Кількість запропонованих цілеспрямованих підходів для усвідомлення проблеми, що виникла.
4. Точність в обґрунтуванні підходів МВ у ситуації конфлікту, яка передбачає використання соціальних знань.
5. Критичність у ставленні до власного досвіду під час конфліктної взаємодії, право на помилку
6. Точність у розпізнаванні професійних помилок у колег у процесі групової дискусії.
7. Глибина аргументації під час прийняття професійного рішення у ситуації конфлікту.
8. Відповідність діяльності прийнятому рішення.
9. Частота доповнення деталей, яких не вистачає, відповідно до загальної програми.
10. Включення факторів невизначеності під час прийняття рішення.

Діяльнісна функція

1. Уміння побачити проблему, визначити мету.
2. Зацікавленість ідеями, думками, поглядами.
3. Здатність генерувати нові ідеї.
4. Критичність в оцінці дій.
5. Уміння підводити підсумки, прояснити сутність справи.
6. Уміння аналізувати ситуацію, проектувати та конструювати заходи.
7. Врівноваженість під час прийняття рішення.
8. Послідовність та впевненість у своїх діях.
9. Здатність відстоювати свої думки, терплячість, твердість у прийнятті рішення.

Комунікативна функція

1. Міра спонтанності при встановленні контакту чи початку розмови („вступ до розмови”).
2. Частота, з якою педагог реагує на запитання та аргументи іншого.
3. Частота, з якою педагог поділяє з іншими їх настрій, стан.
4. Рівень мовленнєвої культури.
5. Активність та уважність слухання.
6. Точність, ясність, стислість висловлювань.
7. Здатність викликати людей на відвертість.
8. Осмисленість висловлювань та конкретних зауважень з предмету.
9. Адекватність невербального підкріплення.
10. Натхнення, впевненість та відвертість у професійній діяльності.

Емпатійна функція

1. Проникання в систему цінностей дитини, передусім, нашими почуттями, а потім уже – розсудком.
2. Зосередженість на дитині – уважне слухання її висловлювань як з точки зору змісту, так і форми і способів її вираження.
3. Стимулювання дитини до подальшого вираження своїх почуттів та думок.
4. Допомога в утвердженні власного вірного вибору, розсіюванні сумнівів.
5. Орієнтація на сприйняття та структурування оточуючого світу дитини.
6. Співчутливе прийняття висловлювань та вчинків дитини в їх різноманітних проявах.

Результативна функція

1. Кількість розпізнаних у певній суперечливій ситуації конфліктогенних факторів.
2. Глибина виявлення суперечностей.
3. Кількість запропонованих у певній ситуації альтернативних варіантів дій.
4. Ступінь прогнозованості можливих наслідків при різних варіантах дій.
5. Частота, з якою при розв’язуванні суперечностей пропонуються нові підходи.
6. Ступінь виявлення і врахування значущих моментів при вирішенні суперечливої ситуації.

Ефективна реалізація педагогом функцій в умовах конструктивної взаємодії у ситуації конфлікту передбачає сформованість у нього певних навичок. Підходи, які не передбачають примирення в ситуації педагогічного конфлікту, є незадовільними. Співробітництво у вирішенні проблем – це зосередженість на майбутньому і пошук творчого вирішення на основі узгоджених критеріїв: спільно вирішують проблему, відокремлюють проблему від своїх взаємин, м’якість до людей, жорсткість до проблем, важливі не позиції, а інтереси, "ти виграв, я виграв", орієнтація на об’єктивні критерії.

В педагогічній практиці ми часто зустрічаємо досить багато талановитих, здібних фахівців, ефективність роботи яких невисока. Причина, на нашу думку, полягає у другій складовій будь-якого уміння, а саме у навичках (в розумінні уміння = здібності + навички). Які ж навички необхідні вчителю для успішних дій у ситуації конфлікту? Існує багато різноманітних теорій формування педагогічних навичок, і постійно з’являються нові. Спробуємо здійснити деякі узагальнення.

Для ефективної роботи педагога необхідні чотири основних професійних навички: педагогічна спрямованість, педагогічна дієвість, навичка до навчання та інтеграції. Вони, в свою чергу, передбачають додаткові навички. Розглянемо, проте, спочатку головні.

Жоден учитель не може ефективно діяти у ситуації конфлікту без чітко визначеного курсу власної діяльності. Щоб вміло дотримуватись цього курсу, він повинен чітко та ясно формулювати цілі своєї педагогічної діяльності. Вміння спрямовувати зосереджує його увагу на цілях педагогічної діяльності. Воно дає можливість найбільш ефективно розподіляти власний потенціал, знання, досвід і матеріальну та педагогічну забезпеченість школи відповідно до задач, які необхідно розв'язувати. Вміння спрямовувати у ситуації конфлікту виявляється у якості вирішення вчителем таких питань: "Чого я бажаю досягнути?", "Як найкраще використати власні можливості та можливості школи?"

Діяльних учителів у ході вирішення конфлікту, насамперед, цікавить сам процес здійснення дій. Вони зорієнтовані на задачу, намагаються постійно прогресувати у власній діяльності, бажають спрямовувати всю свою енергію на підтримку високої ефективності взаємодії з дітьми. У деяких уміння діяти виявляється через підвищену увагу до деталей професійної діяльності, в зацікавленості у високій якості діяльності. Їх цікавлять питання: "Що мені зараз робити?" , "Чи все я охопив?" і т.п.

Прагнення постійно навчатися найбільш часто недооцінюється педагогами, особливо у суперечливих ситуаціях. Воно дає можливість учителю проаналізувати власний досвід і переглянути свої методи, форми, взаємовідносини на основі того, що ефективно, а що не працює. Наділені такою навичкою вчителі намагаються дати відповідь на питання: "Що виявилось дієвим, та чому?", "Чи треба змінювати власний стиль роботи?" і т.і. Без наявності цієї навички неможлива цілісна, рефлексуюча особистість педагога і, як наслідок, його дії в ході конфліктної взаємодії неефективні.

Об'єднавши розглянуте, отримуємо базову модель провідних професійних навичок педагога, як на рис.2.



Рис. 2. Базова модель провідних навичок педагога

Але особистість педагога – це дещо більше, аніж набір певних навичок. Тому області перетину стають головними в процесі об'єднання здібностей та навичок.

До повної інтеграції навичок педагога ведуть такі процеси:

1. Потреба в спрямованості реалізується через дію.
2. Дії мають приводити до розуміння.
3. Розуміння відображається у зміні спрямованості.

Ці процеси надзвичайно суттєві для конструктивного вирішення педагогічних конфліктів вчителем, і для кожного з них необхідні особливі вміння, а саме:

- впровадження цілей у професійну діяльність;
- формулювання висновків із досвіду професійної діяльності;
- застосування досвіду під час прийняття рішень.

Розглянемо навички, необхідні для функціонування визначених нами умінь під час вирішення конфліктів. "Як досягнути необхідних цілей?" – щоб отримати відповідь на це питання, вчитель має:

1. Творчо, з фантазією підійти до вироблення ідей ("Якщо спробувати зробити ось так...", "А чому б не спробувати ...", "Ось що я придумав..." і т.п.).

2. Критично розглянути та оцінити гіпотетичні припущення ("Нічого з цього не вийде, тому що...", "Сильна сторона цієї ідеї полягає в ...", "В цій справі упущено ..." і т.ін.).

Творчий підхід та критичне мислення – ось ключ до конструктивного вирішення педагогічних конфліктів педагогічного задуму. Якщо ці навички відсутні, то вчитель починає втілювати будь-яку ідею, далеко не найкращу.

У ході суперечливих ситуацій дії багатьох учителів стандартизуються, стають надто догматичними від невміння робити висновки з власного досвіду. Стикаючись зі знайомою ситуацією, вони здатні знайти правильні рішення. Але коли з'являється щось нове, у таких педагогів виникає низка проблем. Допомагають при цьому дві сформовані навички – розуміння та узагальнення.

Здатність розуміти складається з чутливості до себе та дітей ("Що добре виходить у мене та в учнів, а що – ні?", "Що підвищує якість взаємин, а що – знижує?" і т.і.). але розуміння мало що дає без здатності узагальнювати. Узагальнення зводиться до того, щоб весь отриманий у педагогічній діяльності досвід був доступним і доцільно реалізовувався на практиці ("Дуже добре виходить, так треба робити завжди...", "Щось багато часу у мене на це пішло, чому?" і т.п.).

Знання лише тоді можна вважати засвоєними, коли вчитель починає їх використовувати на практиці. Для цього необхідно мати дві головні навички – пов'язувати та співставляти.

Здатність пов'язувати різноманітну інформацію в єдину картину є значущим для вчителя. Педагог, який узагальнює реальний стан речей, пов'язує окремі ситуації, проблеми в концептуальну картину, набагато швидше зможе застосовувати отримані знання у власній діяльності. Навичка співставляти полягає у застосуванні ідей, досвіду, прийомів до нових конфліктних ситуацій у професійній діяльності; у застосуванні знань, отриманих у будь-якій галузі пізнання, до практики.

Об'єднавши розглянуті вище навички, отримуємо модель їх розвитку (рис. 3.).



Рис.3. Модель розвитку педагогічних навичок

Центральна частина моделі (перетин трьох кругів) містить якості, без яких неможлива цілісна, гармонійна особистість педагога. Відданість справі сприяє досягненню поставленої педагогом мети – вирішення конфлікту; щирість, натхнення свідчать про любов педагога до своєї справи, без наявності якої будь-які навички недоцільні.

Більшість навичок, про які йшлося вище, нехтується багатьма педагогами, що й виявляється у низькому рівні якості взаємодії у ситуації конфлікту.

На нашу думку, найбільш ефективним методом набуття педагогами навичок, необхідних для конструктивних дій у ході конфліктної взаємодії, є активне соціально-психологічне навчання [3].

Література

1. Дойч М. Конструктивное разрешение конфликтов: принципы, обучение и исследования // Психология конфликта / М.Дойч / Сост. и общ.ред. Н.В.Гришиной. – СПб.: Питер, 2001. – С. 177-198.
2. Костюшко Ю.О. Прийняття рішень педагогом в умовах ситуації конфлікту / Ю.О.Костюшко // Житомирська науково-педагогічна школа "Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів" : здобутки та перспективи : зб.наук.пр. /Авт. О.А.Дубасенюк, О.Є.Агнтонова, С.С.Вітвицька та ін.; за заг.ред. проф О.А.Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім.І.Франка, 2009. – С.282-292.
3. Костюшко Ю.О. Активне соціально-психологічне навчання у системі підготовки майбутніх педагогів / Ю.О.Костюшко // Проблеми освіти у Польщі й Україні в контексті процесів глобалізації та євроінтеграції : Зб.матер. Міжнар.наук-практ.конф. – 22-24 квітня 20029 р. / За ред. В.Кременя, Т.Левовицького, С.Сисоевої. – К.: КІМ, 2009. – С.461-466.

УДК 811.161.2'373

МЕЛЬНИК О. А.,

викладач вищої категорії,

Вінницький коледж Університету "Україна", м.Вінниця

СТРУКТУРУВАННЯ ЕРГОНІМІВ ВІННИЧЧНИ
НА ПОЗНАЧЕННЯ ОСВІТНІХ ОРГАНІЗАЦІЙ

У статті йдеться прозакономірності будови школонімів як онімних одиниць, про їхню внутрішню вмотивованість. Велике розмаїття денотатів школонімів дозволило виокремити такі групи якунтер-школоніми, інтра-школоніми, проф-школоніми, екстра-школоніми обер-школоніми, академіоніми.

Ключові слова: *Ергонім, школонім, унтер-школоніми, інтра-школоніми, проф-школоніми, екстра-школоніми обер-школоніми, академіоніми.*

The article deals shkolonimiv of the structure as onimnyh units, their inner motivation. A large variety of denotations shkolonimiv possible to distinguish groups such as non-shkolonimy, intra-shkolonimy Sci-shkolonimy, extra-shkolonimy chief shkolonimy, akademionimy.

Keywords: *ergonems, shkolonim, non-shkolonimy, intra-shkolonimy Sci-shkolonimy, extra-shkolonimy chief shkolonimy, akademionimy.*

Ергонім – термін, закріплений у мовознавстві Н.В. Подольською для позначення назв ділових об'єднань людей (будь-які спілки, організації, підприємства, корпорації, заклади, угруповання, гуртки та ін.) [2; 151]. Термін «ергонімія» використовуємо для позначення сукупності назв ділових об'єднань людей.

За визначенням Лесовець Н.М., «розвиток української ергоніміки стримує недостатність свідчень про сучасний стан і динаміку в часі ергонімної системи в різних регіонах України; вивчення складу, структурних особливостей, змін, тенденцій у називанні ергооб'єктів дало б змогу визначити загальні закономірності формування та функціонування ергонімів як мовних знаків». Тому ретельне вивчення складу, лексико-семантичних та дериваційних особливостей ергонімів, мотивів номінації ергооб'єктів у різних регіонах країни залишається одним із актуальних завдань української ономастики [1; с. 2].

Ергоніми – це найменш досліджена група онімів, вивчення якої розпочалося ще в 70-х роках минулого століття, але дотепер відсутнє їх єдине термінопозначення. За останні роки у вітчизняній та російській ономастиці з'явилася значна кількість праць про найменування фірм, закладів торгівлі, сфери послуг, банків, різноманітних сервісних установ, підприємств і т.д.. Зокрема, варто відзначити таких дослідників, як-от: О. Белей, А. Беспалова, З. Бузинова, Ю. Вайрах, Л. Дубровіна, С. Земськова, Г. Зимовець, І. Ільченко, Р. Козлов, І. Крюкова, Н. Кутуза, Н. Лесовець, А. Мезенко, О. Мікіна, Т. Новожилова, Т. Романова, В. Стародубцева, С. Шестакова, М. Шимкевич, Л. Щетинін, Д. Яловець-Коновалова та ін.

Особливо мало досліджені лексико-семантичні і дериваційні мотиви творення назв закладів освіти. Саме тому об'єктом нашого дослідження ми вибрали назви закладів, пов'язаних з освітою та вихованням.

Більшість учених вважають, що семантика універсальності, котра залишилася нам від радянської епохи, активно реалізується в сучасній ергономічній термінології. Універсальність демонструють і назви шкіл, дитячих садочків, університетів, інститутів та ін.

Умовно поділимо усі назви, пов'язані з освітою, на сім категорій: назви дошкільних закладів навчання; назви шкіл, ліцеїв, гімназій; назви позашкільних закладів освіти; найменування коледжів, технікумів; назви вищих навчальних закладів; назви академій, інститутів та академічних установ; найменування наукових установ.

Відповідно до таблиці, укладеної М.М. Торчинським [4; с. 533], на позначення назв освітніх організацій визначимо термін на позначення закладів освіти: **школоніми** (унтер-школоніми - назви дошкільних закладів; інтра-школоніми – назви загальноосвітніх шкіл; проф-школоніми – назви технікумів, коледжів, професійних училищ; екстра-школоніми – назви позашкільних закладів освіти; обер-школоніми – назви вищих навчальних закладів; академіоніми – власні назви науково-дослідних установ) [4; с. 533].

Найбільша кількість школонімів – це дошкільні заклади освіти. Тільки у Вінниці їхня кількість сягає сімдесяти семи. Декілька унтер-школонімів (назви дошкільних закладів) складаються лише з аббревіатури «ДНЗ» (що означає «дитячий навчальний заклад») з номерним показником, наприклад, ДНЗ № 1, ДНЗ № 7, ДНЗ № 6, ДНЗ №61 та ДНЗ № 77.

Але переважна більшість назв твориться з додаванням до аббревіатури ДНЗ однослівних назв, що походять від апелювальної лексики:

- із назвами-фітонімами: два ергоніми «Колосок» (ДНЗ № 17 і 51), дві «Калинки» (ДНЗ № 10 і 45), два «Дзвіночка» (ДНЗ № 14 і 27), дві «Берізки» (ДНЗ № 23 і 75), ДНЗ № 9 «Гвоздика», ДНЗ № 59 «Вишенька», ДНЗ № 46 «Соняшник», ДНЗ № 42 «Пролісок», ДНЗ № 34 «Ромашка», ДНЗ № 28 «Незабудка», ДНЗ № 25 «Фіалка», ДНЗ № 9 «Гвоздика».

- із відзооніміями назвами: два «Журавлики» (ДНЗ № 72 і 38), ДНЗ № ДНЗ № 43 «Яструбок», ДНЗ № 38 «Журавлик», ДНЗ № 30 «Світлячок», дві «Ластівки» (ДНЗ № 13 і 36), ДНЗ № 16 «Бджілка».

- від космонімів (назв космічних об'єктів) теж утворилися оніми на позначення унтер-школонімів, з них, аж три - «Сонечка» (ДНЗ № 74,77, 31) та одна «Зірка» (ДНЗ №18).

Однослівні, які походять від дитячих антропонімних назв: ДНЗ № 58 «Марічка», ДНЗ № 21 «Оленка», ДНЗ №4 «Катруся».

А також однослівні назви пов'язані із назвами мультфільмів, казок: два «Теремка» (ДНЗ №№ 39 і 73), «Казочка» (ДНЗ №5 і 37), ДНЗ № 6 «Шоколадка», ДНЗ № 60 «Зернятко», дві «Веселки» (ДНЗ № 52 і 26), ДНЗ № 50 «Райдуга», ДНЗ № 47 «Струмочок», ДНЗ № 35 «Віночок», ДНЗ № 24 «Вогник», ДНЗ № 2 «Краплинка», ДНЗ № 3 «Перлинка». Також є кілька двослівних відапелювальних назв, пов'язаних із назвами дитячих казок: ДНЗ № 57 «Дружна сімейка», ДНЗ № 29 «Золотий ключик», ДНЗ № 71 «Золота рибка».

Зауважимо, що переважна більшість унтер-школонімів творяться за допомогою зменшувальних суфіксів або лексем зі зменшувально-пестливим значенням, що закономірно для номінації дитячих навчально-виховних закладів не тільки на Вінниччині, але й в інших регіонах України (Київ: «Даринка», «Дюймовочка», «Вербиченька», м. Севастополь: «Роднічок», «Берьозка», м. Львів: «Віночок», «Перлинка» та ін.): ДНЗ № 47 «Струмочок» (зменшувальний суфікс –чок-), ДНЗ № 60 «Зернятко» (зменшувальний суфікс –ятк-), ДНЗ № 43 «Яструбок» (зменшувальний суфікс –ок-), ДНЗ № 59 «Вишенька» (зменшувальний суфікс –еньк-) , ДНЗ №4 «Катруся» (пестлива форма від антропоніма «Катерина»)та ін..

Інтра-школоніми міста Вінниці і районних або сільських шкіл різняться. У маленьких містечках або селах ергонімний термін складається із кількох слів: Навчально-виховний заклад «Загальноосвітня школа I –II (або I-III) ступенів...», далі топонімні назви (назва села + назва району і області): *с.Чорномин Піщанського району Вінницької області. Або ж: Юрківська загальноосвітня школа I-III ступенів Тульчинської районної ради Вінницької області.*

Інколи до ступенів додають лексеми «-ліцей» або «-гімназія», наприклад: *Піщанський навчально-виховний заклад «Загальноосвітня школа I-III ступенів-гімназія»* або *Піщанський навчально-виховний заклад «Загальноосвітня школа I-III ступенів-ліцей»*.

Трапляється і додавання антропоніма з іменною ознакою: *Немирівський навчально-виховний заклад «Загальноосвітня школа I-III ступенів №1 ім. М.Д. Леонтовича – гімназія»*.

Є декілька спеціальних шкіл: *«Піщанська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат»*, *«Брацлавська загальноосвітня школа-інтернат I-III ст.»* (для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування), *«Ситковецька допоміжна школа-інтернат»* (для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування), *«Тульчинська загальноосвітня школа-інтернат I-III ст.»* (для дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування).

Інтра-школоніми міста Вінниці переважною більшістю складаються з ергонімного терміна *«Навчальний заклад «Загальноосвітня школа I – III – ступенів»*, далі додається номер, наприклад, *«№26»* і вказується власник навчального закладу: *«Вінницької міської ради»*.

Інколи додається антропонім (наприклад, імені Т.Г. Шевченка) або статус школи (лексеми ліцей, гімназія) або ще й уточнюється напрямок поглибленого вивчення предметів (*Вінницький технічний ліцей*).

В освітньому просторі міста представлені й альтернативні приватні загальноосвітні заклади. Найстарший з них – школа “АІСТ” гідно представляє не лише Вінницю, а й Україну серед асоційованих шкіл ЮНЕСКО. Значно зріс авторитет приватної гімназії “Дельфін”. Ергонімні назви цих шкіл цікаві тим, що до ергонімного терміну «загальноосвітня приватна школа» додається лексема «-гімназія» і відапелятивний зоонім («Аіст» чи «Дельфін»). Цікаві назви і тим, що «Аіст» (українською «Лелека») асоціюється в фантазії дитини із тим, хто дітей приносить у світ, а «Дельфін» - із найрозумнішою тваринкою! Такий хід є і маркетинговим, тому що приватним школам потрібно продавати свою якісну освітню продукцію і подібні назви виконують і рекламну функцію.

Позашкільна освіта – запорука розвитку творчих здібностей дитини, розвитку її нахилів і вподобань. В області діє програма розвитку позашкільних навчальних закладів. В районах діють Станції технічної творчості, Станції натуралістів, є там і свої позашкільні заклади.

Екстра-школоніми – позашкільні освітні та виховні заклади, переважно складаються з багатослівного ергонімного терміна, який побудований за принципом: регіон + віковий ценз + призначення школи: *Вінницька дитяча школа мистецтв, Міжшкільний навчально-виробничий комбінат, Вінницький міський палац дітей та юнацтва*.

Інколи додається відапелятивна назва: *Вінницький міський центр художньо-хореографічної освіти дітей та юнацтва «Барвінок»*, *Мистецька студія «Барви України»*, *Комунальний заклад «Центр позашкільної освіти «Школа успіху»*

Трапляються ергоніми з аббревіатурними скороченнями та додаванням відапелятивних промовистих назв: *МПМ «Зоря»*, *КЗ «Вінницький міський клуб»*, *С/К «Богатир»* (спортивний комплекс: тренують силові багатоборства), *С/К «Золота рукавичка»* (спортивний комплекс – тренують боксерів, тому «Золота рукавичка»), *С/К «Маяк»* (басейн – тому «Маяк»), *С/К «Авангард»* (у спорті головне бути в авангарді, на чолі).

Велика група ергонімів – **проф-школоніми** – назви навчальних закладів професійного спрямування. Переважна більшість цих лексем багатокomпонентні і побудовані доволі примітивно: Місце навчального закладу + спеціалізація і номер (останній може не зазначатися): *Барське педагогічне училище; Вище професійне училище №11 м. Вінниці, Вище художнє професійно-технічне училище № 5 м. Вінниці, Вінницький центр професійно-технічної освіти переробної промисловості, Вінницький центр професійно-технічної освіти технологій та дизайну, Центр професійно-технічної освіти торгівлі та харчових технологій, Вінницьке вище професійне училище сфери послуг, Вінницьке міжрегіональне вище професійне училище, Центр професійно-технічної освіти №1 м. Вінниці*.

Усі обер-школоніми – найменування вищих навчальних закладів – багатокомпонентні й, крім основної назви, переважна більшість ВНЗ мають свої аббревіатурні скорочення: Вінницька філія КІБІТ, Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського (ВДПУ), Вінницький кооперативний інститут (ВКІ), Вінницький національний аграрний університет (ВНАУ), Вінницький національний медичний університет ім. М. Пирогова (ВНМУ), Вінницький національний технічний університет (ВНТУ), Вінницький соціально-економічний інститут ВМУРОЛ "Україна", Вінницький торговельно-економічний інститут КНТЕУ, Вінницький фінансово-економічний університет (ВФЕУ), Донецький національний університет (ДонНУ). Побудовані теж за єдиною схемою: Місто заснування ВНЗ + статус + спеціалізація + лексема «інститут» або «університет» і ще може додаватися антропонім: імені М.І.Пирогова або Михайла Коцюбинського.

Мала група ергонімів, але не менш значуща для регіону – академіоніми – власні назви науково-дослідних установ. Побудовані ці ергоніми за трафаретом, який успадкований ще за радянських часів: вказівка на статус дослідницького закладу + відапелятивна або аббревіатурна назва. Наприклад: *Науково-дослідний інститут «Гелій», Вінницький філіал ДП "Державний науково-дослідний та проектно-вишукувальний інститут "ДІПРОЕКТРЕКОНСТРУКЦІЯ" та ін..*

Отже, ми структурували школоніми за їхніми денотатами. Виявили, що більшість ергонімів цієї групи будуються за штампами радянської доби. Хоча у лексемах новостворених школонімів з'являються змістові елементи, значення яких можна логічно пояснити. У подальших студіях передбачено більше розглянути особливості дериваційної структури сучасних ергонімів Вінниччини.

Література:

1. Лесовець Н.М. Ергонімія м. Луганська: структурно-семантичний і соціально-функціональний аспекти: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філол. наук: спец.10.02.01 – «Українська мова»/ Н.М.Лесовець. – Луганськ, 2007. – 19 с.
2. Подольская Н.В. Словарь ономастической терминологии. 2-е изд. переработ. и доп. / Н.В. Подольская. – М.: Наука, 1988. – 192 с.
3. Сучасний словник іншомовних слів / Уклали: О.І. Скопненко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789с.
4. Торчинський М.М. Структура онімного простору української мови: Монографія / М.М. Торчинський. – Хмельницький: Авіст, 2008. – 548 с.

УДК 378.1

МИРОНЧУК Н. М. ,

канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

РОЛЬ ПЛАНУВАННЯ В ЗАБЕЗПЕЧЕННІ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИКЛАДАЧА ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

У статті розглянуто характеристики і способи раціональної організації праці викладача вищої школи, розкрито роль планування в забезпеченні ефективності професійної діяльності. На основі аналізу результатів опитування і щоденних планів студентів магістратури виявлено їх ставлення і здатність до орієнтування у непередбачуваних ситуаціях, здібність до планування і доцільного розподілу часу.

Ключові слова: організація праці, самоорганізація, організованість особистості, викладач вищого навчального закладу, професійна діяльність, планування діяльності.

В статье рассмотрены характеристики и способы рациональной организации труда преподавателя высшей школы, раскрыта роль планирования в обеспечении эффективности профессиональной деятельности. На основании анализа результатов опроса и ежедневных планов студентов магистратуры выявлено их отношение и способность к ориентированию в непредвиденных ситуациях, способность к планированию и рациональному распределению времени.

Ключевые слова: *организация труда, самоорганизация, организованность личности, преподаватель высшего учебного заведения, профессиональная деятельность, планирование деятельности.*

Descriptions and methods of rational organization of labor of teacher of higher school are considered in the article, the role of planning in providing of efficiency of professional activity is exposed. On the basis of analysis of results of questioning and daily plans of students of magister course their attitude and ability are educed toward an orientation in unforeseen situations, capacity for planning and rational distribution of time.

Keywords: *organization of labor, self-organization, good organization of personality, teacher of high school, professional activity, planning of activity.*

Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу є системною діяльністю, яка характеризується динамічністю, інтелектуальною креативністю, розумовою та емоційною напруженістю, наявністю планованих та спонтанних факторів. Саме тому викладач вищої школи повинен мати високу здатність до самоорганізації й себе, і своєї професійної діяльності.

У науковій психолого-педагогічній літературі дослідники аналізують різні поняття, пов'язані із самоорганізаційною здатністю особистості: самоорганізаційна культура (А. М. Киливник, С. Б. Сиротенко), самоорганізаційні уміння (Н. Ю. Дуднік, К. І. Рабіна, Н. П. Попова, Л. В. Фалєєва, В. А. Філоненко), саморганізаційна компетентність (С. Г. Пільова, А. О. Терещенко), готовність до самоорганізації (О. М. Демченко). Дослідники пов'язують здатність педагогічних працівників до самоорганізації професійної діяльності із професійною ефективністю.

Важливим чинником організації праці викладача вищого навчального закладу є планування професійної діяльності як способу запобігання дефіциту робочого часу та механізму досягнення ефективності діяльності педагогічного працівника. У статті ставимо за мету розкрити роль планування в організації педагогічної праці викладача вищої школи та проаналізувати ставлення і вміння орієнтуватися в непередбачуваних ситуаціях студентів магістратури та їх здатність до планування й раціонального розподілу часу.

Організація праці – система заходів, спрямованих на підвищення ефективності використання трудових процесів шляхом їх упорядкування. Організація праці включає комплекс питань, пов'язаних із робочим місцем працівника, його технічним оснащенням, технікою особистої праці й нормуванням праці. З цією метою здійснюються технологічні, технічні, санітарно-гігієнічні, організаційно-економічні, професійно-педагогічні, психологічні дії. Ефективність трудової діяльності залежить від рівня упровадження названих процесів і, власне, самоорганізаційної активності працівника та професійно важливих характеристик (психосоматичних, психофізіологічних, мотиваційно-сміслових, інтелектуальних, едукативних, рефлексивних, комунікативних, психосоціальних властивостей, рис характеру).

Самоорганізація – складання цілого із частин, самобудування, самоструктурування частин у ціле, що призводить до поширення творчої активності людини, до розкриття її необмежених властивостей [11, с.75]. У Тлумачному словнику [2, с. 311] *самоорганізація* подається як діяльність і здібності особистості, пов'язані з умінням організувати себе. Вона проявляється в цілеспрямованості, активності, обґрунтованій мотивації, плануванні своєї діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку.

Так, на думку Н. В. Климко, самоорганізація виступає рушієм самоосвіти й формування професійних якостей викладача, а також створює умови для виявлення інших якостей, вносячи упорядкованість, організованість і раціональність у його роботу. Найбільш важливими серед таких якостей є: планування повсякденної діяльності викладача; організація і виконання режиму і розпорядку дня; облік та економне використання робочого часу; раціоналізація педагогічної діяльності, використання більш досконалих способів і прийомів праці [4].

Унаслідок аналізу різних підходів Л. В. Фалеева визначає уміння самоорганізації студента як комплекс професійно-особистісних дій, які ґрунтуються на знаннях специфіки організаційної діяльності й виявляються через саморегуляцію, що дозволяє ефективно здійснювати професійну діяльність. Систему цих умінь складають такі:

- проектувальні (уміння планувати свою діяльність, орієнтуватися за часом, прогнозувати наслідки своїх рішень, формувати стратегії свого розвитку і самовдосконалення);
- виконавські (самостійно приймати рішення, брати на себе відповідальність, конструктивно вести ділове спілкування);
- контрольно-оцінні (адекватно оцінювати результати своєї діяльності, контролювати власну діяльність) [12].

Н. П. Попова розглядає поняття самоорганізації з позицій особистісно-діяльнісного підходу, в контексті якого подає розуміння даного феномену як здатність особистості, яка виявляється в умінні використовувати власні інтелектуальні й емоційно-вольові риси для розв'язання професійно значущих завдань і полягає в обґрунтованому цілевизначенні, плануванні своєї діяльності, мобілізації себе й стійкої активності в досягненні результату, критеріальній оцінці результатів своїх дій [7].

Соціально значущою характеристикою суспільної поведінки, успішності й продуктивності діяльності сучасного спеціаліста К. І. Рабіна визначає його здатність до самоорганізації часу, яку розглядає як упорядковану свідому діяльність особистості, спрямовану на організацію свого часу, яка забезпечує студентів ВНЗ своєчасність, ритмічність і послідовність зміни життєвих циклів, виступаючи запорукою продуктивності й оптимальності його життєдіяльності. Відповідно самоорганізованою вона називає особистість такого студента, який на основі спеціально сформованих мотивів, знань і умінь самостійно й цілеспрямовано планує час, раціонально використовує свої сили й ефективно організовує, контролює й корегує свою життєдіяльність з урахуванням своїх індивідуальних особливостей [9]. Розглядаючи проблему формування у студентів ВНЗ умінь самоорганізації часу, дослідниця визначає, що розвиток таких умінь – це суперечливий і незворотний процес кількісних і якісних змін таких умінь під впливом внутрішніх і зовнішніх факторів, домінуючим серед яких є власна активність студентів. Крім того, розвиток умінь самоорганізації часу в студентів забезпечує успішність реалізації ними мотиваційної, рефлексивної, організаційної та функції планування й загалом підвищує якість професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Розвиток таких умінь, на думку дослідниці, варто здійснювати у контексті вивчення ситуаційних факторів життєдіяльності студентів у навчальному закладі, в процесі модельованих навчальних ситуацій (через самопізнання своїх особливостей у процесі педагогічної діагностики, шляхом спеціальних вправ, ігрових і рефлексивних методів закріплення поведінки організованої людини в навчальних ситуаціях і модельованих ситуаціях професійної діяльності), під час самостійної роботи [8, с. 184].

Дослідники вважають, що в особистості, яка цілеспрямовано займається самопізнанням, плануванням і організацією своєї діяльності, формуються і закріплюються необхідні знання, уміння, навички, підвищується мотивація до самоорганізації, формуються правильні ціннісні орієнтації щодо саморозвитку, складається образ організованої людини, що моделюється на реальні життєві й професійні ситуації у майбутньому.

Організована людина – така, яка звикла працювати не як-небудь, а за планом, з розрахунком, контролюючи свою роботу [3, с. 292]. Організаторські здібності виявляються в умінні людини налагоджувати успішну колективну діяльність інших над розв'язанням спільних завдань, а також у продуктивній власній діяльності, яка забезпечується вмінням планувати дії, раціонально розподіляти зусилля, час тощо.

Цілком підтримуємо думку А.Барно та Т.Барно [1, с.35], що стан здоров'я і працездатність особи взаємозалежні й що одним із чинників працездатності особистості студента, й викладача також, є їх уміння організовувати власний день.

Організаторські здібності Р. С. Немов відносить до спеціальних і визначає умови, дотримання яких сприяє успішному розвитку спеціальних здібностей [6, с.205-206]:

створення і підтримка стійкого інтересу до систематичних і напружених занять відповідним видом діяльності; наявність сили волі й бажання долати труднощі, які можуть бути обумовлені відсутністю в людини потрібних задатків; наявність елементарних загальних задатків (наприклад, хорошої пам'яті й розвинутого інтелекту) до занять визначеним видом діяльності; наявність працездатності; прагнення, мотивація щодо оволодіння відповідною діяльністю; постійна незадоволеність досягнутими результатами, яка поєднується з прагненням досягти більшого; високий рівень домагань людини; віра в себе та свої можливості; систематичні заняття відповідним видом діяльності, які розвивають потрібні здібності; прагнення привносити творчість у розв'язання поставлених завдань, вибір найбільш складних проблем.

Як відомо, особистість з високим рівнем організованості важко вивести з рівноваги, вона володіє здатністю до рефлексивного аналізу, поміркованого сприйняття незвичних обставин, критично-аналітичного ставлення до сторонніх чинників, вибору зважених дій. Проведене нами дослідження серед студентів магістратури (106 респондентів) Житомирського державного університету імені Івана Франка з метою виявити, чи наявні у них труднощі організаційного характеру в навчальній чи професійній (для тих, хто поєднує навчання і працю (45%)) діяльності, вказали на таке: 24,5% респондентів зазнають постійних труднощів з упорядкування власних справ; труднощі з упорядкування власної діяльності мають ситуативний характер, тобто визначаються змістом проблеми, характером, обставинами, у 58,5 % опитаних, і лише 17 % студентів магістратури зазначили, що таких складнощів не мають.

Незаплановані справи, додаткові доручення, понаднормові завдання є стресогенним чинником, якщо викладач вищого навчального закладу має щільний графік роботи. У студентів, які навчаються, стресові стани виникають через раптові зміни в навчальному розкладі; незаплановані контрольні роботи, заліки; виконання великих за обсягом робіт за короткий проміжок часу і т.п. [5, с.84]. Пілотне вивчення ставлення особистості магістранта до непередбачуваних справ засвідчує, що 32,1 % респондентів такі справи дезорганізують, викликають певне замешкання; 41,5% опитуваних зазначають, що їхній стан і поведінка за появи непередбачуваних обставин має ситуативну реакцію: частково дезорганізують і спричиняють реакції гальмування. Лише 26,4 % респондентів стверджують, що здатні виважено сприймати такі ситуації. Це може свідчити про виконавчу добросовісність та старанність людини, її здатність організовуватися у складних ситуаціях.

26,4% магістрантів вважають, що їхній час витрачається даремно і незаповнений корисними видами діяльності. 34 % опитуваних вважають, що дорогоцінний час вони втрачають даремно у половині ситуацій, і 39,6% респондентів переконані, що їхнє життя вщерть заповнене продуктивною діяльністю. Разом із тим, аналіз продуктів діяльності студентів магістратури (проаналізовано 79 щоденних планів) дає підстави говорити про те, що їхній час використовується не завжди раціонально. Так, окрім навчального часу (пари в університеті, самопідготовка), респонденти витрачають 1,5-4 години на хатні справи (прибирання (1-2 год.), приготування їжі (близько 2 год.)). Кілька годин у тих респондентів, які мають дитину, йде на її догляд (одягнути, нагодувати, відвести до дитсадка, школи, попрацювати з нею). Попри те, респонденти вказують у переліку щоденних справ спілкування у соціальній мережі, затрати часу на вибір одягу для виходу з дому і т. ін.

Варто також відзначити, що у щоденних планах магістрантів відсутній розподіл часу на індивідуальний відпочинок, що в умовах напруженої діяльності може негативно позначитися на самопочутті та здоров'ї людини. Лише в окремих планах зазначено, що від 1 до 1,5 години респонденти відводять на особисті справи: перегляд фільму, вишивання бісером. Про читання літератури зазначили лише 6,7 % студентів магістратури.

А. О. Федоров та В. О. Пенюк вважають, що раціональна організація роботи викладачів залежить від сформованості у них відповідних якостей та високого рівня організованості особистості й визначають такі *ознаки ефективності викладацької діяльності*: чітке, конкретне планування навчального процесу; організація навчально-виховної діяльності викладачів (складання розкладу занять для всіх форм навчання);

здатність швидко вирішувати другорядні питання й ретельно – фундаментальні; вміння зосереджуватися на важливому, коригувати власні дії у разі різкої зміни зовнішніх чинників, здатність приймати зважені рішення [13]. Дослідники виокремлюють такі механізми досягнення ефективності роботи викладача ВНЗ: застосування стратегій планування, передумовою для чого є ознайомлення із проектами, моделями, планувальною функцією інноваційної роботи своєї кафедри; участь у відкритому діловому спілкуванні з викладачами різних вузів на науково-методичних конференціях; дотримання толерантності у виробленні ідей та прийнятті рішень; самостійне управління економічними процесами у повсякденній роботі; особистісна динамічна адаптація до постійно зростаючої конкуренції.

Важливим способом організації власної діяльності є *планування* свого часу і своєї *діяльності*. Для отримання найбільшої віддачі від затраченого часу потрібне в першу чергу критичне ставлення до нього. Е. Shwars та А. McKensi у статті “Як керувати своїм часом” стверджують хибність думки про те, що дефіцит робочого часу виникає через надмір відвідувачів, телефонні розмови, консультації, засідання, невчасну інформацію. Вказана проблема зумовлена в тому числі й особистим чинником: невмінням людини поставити межу будь-яким викликам, відсутністю самодисципліни, нездатністю сказати «ні», невмінням делегувати свої повноваження іншим, здатністю діяти бездумно, непослідовно, витратити свої зусилля на кілька завдань, не завершуючи жодне з них. З огляду на це, керування собою потребує таких дій: планувати, організовувати, делегувати, скеровувати і контролювати [10, с. 214-220]. Прагнення виконати великий обсяг роботи за короткий проміжок часу знижує якість роботи, підвищує емоційну напруженість, викликає стреси у працівника й оточуючих. Тому одним із способів запобігання цього є планування часу, яке передбачає аналіз зробленого упродовж дня, планування наступного дня, а також планування домашньої роботи, до якої важливо залучати членів сім'ї.

План спонукає людину досягати тих чи інших цілей, результатів. План має бути складений укінці робочого дня і вміщувати список професійних і домашніх справ на наступний день. Складання переліку справ гарантує більшу імовірність їх виконання, запобігає забудькуватості, виникненню почуття невпевненості, звільняє від потреби запам'ятовувати дрібниці, дозволяє виконувати важливі справи.

Проведене нами опитування студентів магістратури, які поєднують навчальну діяльність із професійною, свідчить про те, що 46,7% респондентів не завжди планують свою діяльність, рішення часто обираються спонтанно. 8,3 % респондентів стверджують, що або не вважають планування у професійній діяльності обов'язковим, або ж рідко замислюються про необхідність планування.

Планування діяльності передбачає постановку і відповідь на питання: чого я досяг, чого хочу досягти, як я цього досягну? Відповідь на перше питання вимагає оцінки ситуації, на друге – передбачає постановку цілей, третє – складання плану дій. Інакше кажучи, ефективне використання часу потребує визначення способів використання власного часу, прогнозування його подальших затрат і програмування правильного використання. Дослідження частоти використання рефлексії своєї діяльності серед студентів магістратури, які поєднують навчання і трудову діяльність, свідчать про таке: звертаються до рефлексивного аналізу 33,3 % респондентів, переважно замислюються над власними прорахунками 35 % опитуваних, і 31,7 % респондентів лише іноді вдаються до рефлексії.

Дослідники визначають, що більшість людей 80% часу витрачають на маловагомі справи. Тому варто вміти обирати важливі справи, розподіляючи їх за пріоритетністю: першочергові – найбільш важливі, їх потрібно виконати негайно; другорядні – менш термінові – коли вивільниться час; третьочергові – виконати тоді, коли виникне на них запит або ж їх можна не виконувати. При цьому важливо, встановлюючи черговість виконання справ, розрізняти “більш важливе” від “більш термінове”, долаючи можливу схильність діяти за терміновістю [10, с. 217].

А. Фокеєв [10, с. 172-175] під час планування роботи пропонує розподіляти час зайнятості на дві групи: *абсолютно зайнятий час*, тобто ті справи, які проводять за розкладом, де участь працівника є обов'язковою; *умовно зайнятий час* – передбачає високу

ймовірність зайнятості як у межах установи, так і поза нею. У межах умовно зайнятого часу автор виокремлює *регламентований вільний час*, призначений для засідань, консультацій, інших заходів, і *особистий вільний час*, який працівник відводить для ділових зустрічей, телефонних розмов, роботи з паперами, відвідування сторонніх організацій, відпочинку тощо. З огляду на такий розподіл, при плануванні діяльності варто зважити на регламентований вільний час, який вивільняє можливості для його використання в інтересах працівника: виконання додаткових справ, планування діяльності тощо.

Ще одним способом організації діяльності є групування видів занять, тобто поєднання й одночасне виконання деяких справ: наприклад, праця біля дому разом з дітьми; виконання домашніх справ і обмін новинами, складання планів, розв'язання поточних проблем.

Результативність праці підвищує також *делегування* як професійних, так і домашніх завдань. Результатом такої дії є вивільнення власного часу; формування здатності довіряти іншим, віри в те, що інші виконають справу не гірше; зменшення контролю.

Отже, доцільними *способами організації професійної діяльності* викладача вищого навчального закладу можна визначити такі:

- 1) планування видів діяльності: ведення щоденників (самоосвіти, перспективного розвитку), планів робочого дня;
- 2) організація і виконання режиму і розпорядку дня;
- 3) облік й економне використання робочого часу: визначення часу для проведення консультацій, зустрічей, зібрань; вибір місця для проведення консультації й т.п. (відсутність відволікаючих чинників); нормування часу консультації для однієї людини; передбачення часу для перерви, відпочинку; планування виконання другорядної справи на випадок, якщо є вільний час у межах годин, відведених на консультацію; надання студентам, слухачам алгоритму постановки запитань для отримання консультації; використання годинника для фіксування часу, відведеного на виконання певного виду діяльності;
- 4) раціоналізація педагогічної діяльності – використання більш досконалих способів і прийомів праці;
- 5) делегування повноважень (пов'язане із установленням меж свого особистого часу і здатністю сказати “ні”, якщо додаткові завдання виходять за межі функціональних обов'язків).

Узагальнюючи викладене, зазначимо, що здатність до самоорганізації є чинником ефективності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу. Вона вимагає сформованості організаційної, мотиваційної, рефлексивної культури, що передбачає раціональне планування та продуктивне використання різних прийомів і способів організації власної особистості, трудової діяльності та життєдіяльності загалом.

Література

1. Барно А.Н. Параметры формирования специалистов в новых условиях / Барно А.Н., Барно Т.А. // Проблемы освіти: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. Технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2015. – Вип. 85. – С. 23-36.
2. Бродовська В.Й. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів: словник / Бродовська В.Й., Грушевський В.О., Патрик І.П. – К.: ВД “Професіонал”, 2007. – 512 с.
3. Керженцев П.М. Принципи організації / Керженцев П.М. // Наука управлять: з історії менеджменту. Хрестоматія: навч. посібн. / упоряд. І.О. Слепов; пер.з рос. Л.І. Козій, М.І. Матрохіна, П.Л. Пироженко. – К.: Либідь, 1993. – С. 265-292.
4. Климко Н.В. Проблема самоорганизации в профессионально-педагогической деятельности / Климко Н.В. – Режим доступу: <http://pravmis1.ru/>
5. Мирончук Н.М. Особливості адаптації студентів вищих навчальних закладів до змінених умов життєдіяльності / Мирончук Н.М. // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Ін-т інновац. технол. і змісту освіти МОН України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С. 82-85.
6. Немов Р.С. Практическая психология : Познание себя : Влияние на людей : пособ. для уч-ся / Немов Р.С. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 320 с.
7. Попова Н.П. Формирование умений самоорганизации учителя в педагогической деятельности в процессе повышения квалификации: автореф. дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Попова Н. П. – Новгород, 1999. – 20 с.

8. Рабина Е.И. Моделирование развития учений самоорганизации времени у студентов вуза [Электронный ресурс] / Рабина Е.И. // Мир науки, культуры, образования. – 2011. – Вып. 2. – Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-razvitiya-umeniy-samoorganizatsii-vremeni-u-studentov-vuza> (дата обращения: 14.07.2015).
9. Рабина Е.И. Структурно-функциональная модель самоорганизации времени студента в процессе профессиональной подготовки в вузе / Рабина Е.И. // Письма в Эмиссия. Оффлайн. – 2013. – Декабрь. – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2013/2104.htm>
10. Секреты умелого руководителя / сост. И.В. Липсиц. – М. : Экономика, 1991. – 320 с.
11. Синергетика і освіта : монографія / за ред. В.Г.Кременя. – К. : Ін-т обдаров. дитини, 2014. – 348 с.
12. Фалеева Л.В. Умения самоорганизации современной личности студента: от беспорядка к совершенству?! [Электронный ресурс] / Л.В. Фалеева. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/9_NND_2012/Pedagogica/2_104417.doc.htm
13. Федоров А.О. Про деякі елементи діагностики ефективності роботи викладача у вузі [Электронный ресурс] / Федоров А.О., Пенюк В.О. – Режим доступа: <http://int-konf.org/konf022015/1008-k-h-n-docent-fedorov-a-o-penyuk-v-o-pro-deyak-elementi-dagnostiki-efektivnost-roboti-vikladacha-u-vuz.html>

УДК 37.017

МОРОЗОВ А.В.,

*Институт управления образованием Российской академии образования
г. Москва, Россия*

ФЕНОМЕНЫ «ВЫБОР», «СВОБОДА», «ОТВЕТСТВЕННОСТЬ» И ИХ РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ И РАЗВИТИИ ДУХОВНОСТИ У СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЁЖИ

У статті розглядаються поняття «вибір», «свобода» і «відповідальність» як базові феномени, детермінують формування і розвиток духовності сучасної молоді, а духовно-патріотичні цінності, як одну з найбільш актуальних проблем сучасного суспільства.

Ключові слова: *вибір, свобода, відповідальність, духовність, освіта, людина, особистість, духовно-патріотичні цінності, особистісні механізми, молодь, суспільство.*

В статье рассматриваются понятия «выбор», «свобода» и «ответственность» как базовые феномены, детерминирующие формирование и развитие духовности у современной молодёжи, а духовно-патриотические ценности, как одну из наиболее актуальных проблем современного общества.

Ключевые слова: *выбор, свобода, ответственность, духовность, образование, человек, личность, духовно-патриотические ценности, личностные механизмы, молодёжь, общество.*

The article discusses the concept of "choice", "freedom" and "responsibility" as the basic phenomena that determine the formation and development of spirituality in today's youth, and spiritual and Patriotic values, as one of the most urgent problems of modern society.

Key words: *choice, freedom, responsibility, spirituality, educational rights, people, personality, spiritual and Patriotic values, personal arrangements, youth, society.*

Анализируя историю веков и события наших дней, мы исходим из того тезиса, что все средства, способные влиять на формирование духовно-патриотических ценностей у современной молодёжи должны в интересах всеобщего благоденствия объединить свои усилия. В современных условиях как внешним, так и внутренним разрушительным силам может противостоять только высокообразованное общество.

Образование – основа духовности. Однако, чтобы стать таковой, оно должно иметь соответствующее содержание, ориентированное на общечеловеческие ценности, мировую и национальную духовную культуру: философию, этику, эстетику, человековедение и другие её компоненты [5].

Внутренний мир современного человека, смысловая сфера каждой отдельно взятой личности связывает её с реальностью мира, как целого и регулирует её жизнедеятельность

согласно системе отношений данной личности с миром. Но, в эту схему не укладываются проявления самодетерминации личности, когда личность осуществляет не столько внешнюю или внутреннюю регуляцию, сколько, напротив, преодоление любой регуляции на основе осознанного выбора. В личности есть что-то такое, что позволяет ей не только управлять своим характером, способностями и ролями, но и своими побуждениями и смыслами, произвольно менять значимость и побудительную силу различных альтернатив в ситуации выбора, причем, это как раз дано, отнюдь, не каждому.

Можно говорить о следующих возможных способах поведения человека:

- согласно сложившимся стереотипам, привычным способам действия (логика характера и роли);
- согласно отношениям с миром (смысловая логика жизненной необходимости);
- согласно своему личностному выбору на основе свободы и ответственности [4].

Перечисленные выше способы поведения человека, как и подавляющее большинство психологических теорий личности, не дают объяснения специфически человеческим феноменам выбора, свободы и ответственности. Именно поэтому необходимо обратиться к экзистенциальному уровню рассмотрения личности, чтобы понять роль и значение этих феноменов.

Трудность их постижения обусловлена тем, что в личности мы не найдем некой структуры, которую можно назвать «свобода» или «ответственность» или «выбор». Это не элементы (подструктуры) личности как, например, роли, способности, потребности. Это именно способы, формы её существования и самоосуществления, которые не имеют своего содержания. В процессе становления и формирования личности они занимают (или не занимают) центральное место в отношениях человека с миром, становятся (или не становятся) стержнем его жизнедеятельности и наполняются (или не наполняются) ценностным содержанием, которое придает смысл им самим. Наполняясь содержанием смыслового уровня, они определяют линии развития смысловой сферы, создают то силовое поле, в котором она формируется [2].

Свобода подразумевает возможность преодоления всех форм и видов детерминации, внешней по отношению к человеческому глубинному экзистенциальному “Я”. Свобода человека – это свобода от причинных зависимостей, свобода от настоящего и прошлого, возможность черпать побудительные силы для своего поведения в воображаемом, предвидимом и планируемом будущем, которого нет у животного (справедливости ради стоит отметить, что и не у каждого человека оно есть). Вместе с тем, человеческая свобода является не столько свободой от названных выше связей и зависимостей, сколько их преодолением; она не отменяет их действие, но использует их для достижения необходимого результата.

В качестве аналогии можно привести самолет, который не отменяет закон всемирного тяготения, однако, отрывается от земли и летит. Преодоление притяжения возможно именно благодаря тому, что силы тяготения тщательно учтены в конструкции самолета.

Позитивную характеристику свободы необходимо начать с того, что свобода является специфической формой активности. Если активность вообще присуща всему живому, то свобода:

- во-первых, является осознанной активностью;
- во-вторых, опосредованной ценностным «для чего»;
- в-третьих, активностью, полностью управляемой самим субъектом [3].

Другими словами, эта активность контролируется и в любой её точке может быть произвольно прекращена, изменена или обращена в другом направлении. Свобода, тем самым, присуща только человеку, однако (как мы уже отметили выше), не каждому.

Внутренняя несвобода людей проявляется:

1. в непонимании действующих на них внешних и внутренних сил;
2. в отсутствии ориентации в жизни, в метаниях из стороны в сторону;
3. в нерешительности, неспособности переломить неблагоприятный ход событий, выйти из ситуации, вмешаться в качестве активной действующей силы в то, что с ними

происходит [4].

Ответственность в первом приближении можно определить, как осознание человеком своей способности выступать причиной изменений (или противодействия изменениям) в окружающем мире и в собственной жизни, а также сознательное управление этой способностью. Ответственность является разновидностью регуляции, которая присуща всему живому, однако, ответственность зрелой личности – это внутренняя регуляция, опосредованная ценностными ориентирами. Такой феномен как совесть (который присущ только человеку, да и то не каждому), непосредственно отражает степень рассогласования поступков человека с этими ориентирами.

При внутренней несвободе не может быть полноценной личностной ответственности, и наоборот. Ответственность, таким образом, выступает как предпосылка внутренней свободы, поскольку лишь осознавая возможность активного изменения ситуации, человек может предпринять попытку такого изменения. Однако, верно и обратное: лишь в ходе активности, направленной вовне, человек может прийти к осознанию своей способности влиять на события.

В своей развитой форме свобода и ответственность неразделимы, выступают, как единый механизм саморегулируемой произвольной осмысленной активности, присущей зрелой личности, в отличие от незрелой. Вместе с тем, пути и механизмы становления свободы и ответственности различны:

- *путь становления свободы* – это обретение права на активность и ценностных ориентиров личностного выбора;
- *путь становления ответственности* – это переход регуляции активности извне вовнутрь.

На ранних стадиях развития возможно противоречие между спонтанной активностью и её регуляцией, как разновидность противоречия между внешним и внутренним. Противоречие между свободой и ответственностью, в их развитых зрелых формах, невозможно. Напротив, их интеграция, связанная с обретением личностью ценностных ориентиров, знаменует переход человека на новый уровень отношений с миром – уровень самодетерминации – и выступает предпосылкой и признаком личностного здоровья [4].

Подростковый и, отчасти, юношеский возраст являются критическими, с точки зрения формирования личности. На их протяжении последовательно формируется ряд сложных механизмов, знаменующих переход от внешней детерминации жизни и деятельности к личностной саморегуляции и самодетерминации, кардинальную смену движущих сил личностного развития. Источник и движущие силы развития в ходе этих изменений смещаются внутрь самой личности, которая обретает способность преодолевать обусловленность её жизнедеятельности её же собственным жизненным миром.

Наряду с формированием соответствующих личностных механизмов – свободы и ответственности – происходит их содержательное ценностное наполнение, что выражается в формировании индивидуального мировоззрения, системы личностных ценностей и, в конечном счете, в обретении человеком духовности, как особого измерения личностного бытия [3].

Духовность, как и свобода и ответственность, – это не особая структура, а определённый способ существования человека. Суть его состоит в том, что на смену иерархии узколичных потребностей, жизненных отношений и личностных ценностей, определяющей принятие решений у большинства людей, приходит ориентация на широкий спектр общечеловеческих и культурных ценностей, в том числе – духовно-патриотических – которые не находятся между собой в иерархических отношениях, а допускают альтернативность.

Именно поэтому принятие решений зрелой личностью – это всегда свободный личностный выбор среди нескольких альтернатив, который, вне зависимости от его исхода, обогащает личность, позволяет строить альтернативные модели будущего и, тем самым, выбирать и создавать будущее, а не просто прогнозировать его. Без духовности невозможна истинная свобода, ибо, в этом случае, перед человеком нет выбора [6].

Бездуховность равнозначна однозначности, предопределённости. Духовность есть то, что сплавляет воедино все механизмы высшего уровня. Без неё не может быть автономной личности. Только на её основе может обрести плоть основная формула развития личности: сначала человек действует, чтобы поддержать своё существование, а потом поддерживает своё существование ради того, чтобы действовать, делать дело своей жизни [1].

Формирование этих структур и механизмов продолжается, по сути, на протяжении всей человеческой жизни. Однако, подростковый и ранний юношеский возраст являются сензитивным периодом с точки зрения формирования базовых механизмов самодетерминации, обеспечивающих в дальнейшем полноценное функционирование личности в изменяющемся мире. Именно в этих возрастных периодах окончательно определяется, каким путем будет идти дальнейшее развитие личности.

Впоследствии изменить этот путь, повернуть личностное развитие с тупиковой дороги на единственно достойный человека путь будет возможно только ценой огромных душевных усилий и многолетней духовной работы, да и то не во всех случаях.

Литература:

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М., 2005.
2. Морозов А.В. Деловая психология. Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 2005.
3. Морозов А.В. Духовность – как отдельная психологическая категория и её формирование, как актуальная проблема современной России // Духовно-нравственное развитие подрастающего поколения как научно-теоретическая и прикладная проблема. Материалы международной научно-практической конференции. Т. 1. – Набережные Челны, Казань. – 2014. – С. 203-212.
4. Морозов А.В. Основы психологии. Изд. 2-е. – М., 2005.
5. Морозов А.В. Профессиональная подготовка современных специалистов на основе духовно-нравственных ценностей // Духовная культура личности: креативные образовательные технологии. Материалы VIII Международной научно-методической конференции. – Винница. – 2011.
6. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 2016.

УДК 811.133.1(07)

ПАПЖУК В.О.,

*канд.пед.наук, доцент кафедри міжкультурної комунікації
і прикладної лінгвістики ННІ іноземної філології ЖДУ імені Івана Франка*

КОМП'ЮТЕРНІ ТЕСТИ ЯК ЗАСІБ ПЕРЕВІРКИ ЗНАНЬ З ФРАНЦУЗЬКОЇ МОВИ

В статті йдеться про створення комп'ютерних тестів для перевірки знань з французької мови. Об'єктом контролю є такі аспекти мови як говоріння, аудіювання, читання і письмо. Визначаються завдання для перевірки різних мовних і мовленнєвих навичок студентів. Даються приклади різнопланових завдань. Доводяться переваги комп'ютерного тестування.

Ключові слова: *комп'ютерні тести, контроль навичок та вмінь іноземномовного спілкування, тестові завдання, засоби контролю.*

The article deals with creation of computer-based tests for assessment of knowledge of French. Monitored aspects of language are speaking, listening, reading and writing. The tasks for checking different language habits and speech skills are defined. The examples of diversified tasks are given. Benefits of computer-based testing are provided.

Key words: *computer-based tests, assessment of foreign language speaking skills, test tasks, means of control.*

В статье речь идет о создании компьютерных тестов для проверки знаний по французскому языку. Объектом контроля являются такие аспекты языка, как говорение, аудирование, чтение и письмо. Определяются задания для проверки разных языковых навыков. Определяются задачи для проверки различных языковых и речевых навыков студентов. Даются примеры разноплановых задач. Доказываются преимущества компьютерного тестирования.

Ключевые слова: компьютерные тесты, контроль навыков и умений иноязычного общения, тестовые задания, средства контроля.

Глобальні зміни соціально-економічних умов в житті нашого суспільства не могли не вплинути на систему пріоритетів у сфері освіти, в результаті чого іноземна мова стала одним з найбільш затребуваних суспільством навчальних предметів. В сформованій ситуації підготовка вчителів іноземних мов у педагогічних ВНЗ стає одним із пріоритетних напрямків в системі мовної освіти, у зв'язку з чим виникає проблема підвищення ефективності навчання кільком іноземним мовам на мовних факультетах. Процес оволодіння навичками і вміннями іншомовного спілкування у ВНЗ, в свою чергу, ставить питання про розробку відповідної системи контролю.

У методичній літературі питання контролю навичок та вмінь іншомовного спілкування отримали значно менше висвітлення в порівнянні з іншими проблемами. Серед методичних досліджень можна назвати роботи М.В.Мітіної, В.А. Коккоти, І.І. Антонової, В.П. Беспалько, І.Л. Біма, Г.В. Єлізарової, Ю.В. Єр'оміна, Є.І. Калмикової, В.С. Цетлін та інших, присвячені такому контролю. Оскільки потрібна стандартна типова процедура перевірки знань, умінь і навичок з іноземної мови, оптимальним засобом перевірки вважають тест. З розвитком інформаційно-комунікаційних технологій комп'ютер став широко використовуватись педагогами для контролю володіння іноземними мовами. Саме питанню створення комп'ютерних тестів для перевірки знань з французької мови і присвячена наша розвідка.

У навчанні іноземних мов застосовується лінгводидактичне тестування. Лінгводидактичний тест – це підготовлений у відповідності з певними вимогами комплекс завдань, який пройшов попереднє випробовування з ціллю визначення його показників якості і який дозволяє виявити у тестованих ступінь їх мовної (лінгвістичної) та/або мовленнєвої (комунікативної) компетенції і результати якого піддаються певній оцінці за попередньо встановленими критеріями [1; с. 6]. Тест проводять в однакових для всіх студентів умовах: об'єм і складність матеріалу однакові, як і виділений на тест час. Результати порівнюють з готовими ключами, що дає можливість об'єктивно і точно визначити правильні і неправильні відповіді. В результаті той, кого тестують, отримує визначену кількість балів відповідно до визначеної шкали.

Ще одна перевага тесту це те, що він економічний, тобто надає можливість перевірити одночасно велику групу і об'ємний матеріал у кожного студента.

Тестове завдання, як правило, складається з питання і кількох варіантів відповіді, вірний варіант обов'язковий. Тестові завдання залежать від цілей тестування. Під час навчання французької мови об'єктом контролю є такі аспекти мови як говоріння, аудіювання, читання і письмо[5; с.1].

Тестове завдання, спрямоване на контроль і навчання мовленнєвої діяльності, передбачає завдання не лише зв'язані значенням, особливостями вживання, формою, але і володіння навичками оперування лексикою в процесі комунікації. Лексичні навички – складова частина навчання французької мови, тому контролю цих навичок надається особлива увага. Для контролю знань форми, значення, вживання підходять завдання аналітичного характеру: вказати, яке з даних слів іменник.

Перевірити, чи знають студенти значення слова чи словосполучення можна з допомогою завдань такого типу: знайти синоніми, антоніми, французькі або українські еквіваленти, встановити відповідності, підібрати слова, які відповідають темі або навпаки, виключити слова, які не відносяться до теми і т.д.

Тестування з граматики дозволяє визначити знання граматичного матеріалу, його форми і вживання. Все це повинно поєднуватися з контролем умінь застосовувати їх на практиці і здійснювати з ними дії. Для перевірки дій з розпізнавання і розуміння граматичної інформації використовують тестові завдання на доповнення речень або на встановлення вірної послідовності [4; с.28]. Для контролю знань значень граматичного явища пропонують завдання: вибрати граматичну форму, яку ви вжили б для перекладу підкресленого дієслова в українському реченні або у французькому реченні.

Щоб перевірити дію вибору синтаксичної структури висловлювання і її граматичного оформлення в залежності від ситуації спілкування, можна використовувати завдання, де потрібно поставити запитання до заданих відповідей або відповісти на запитання.

Одним з головних завдань тестування з французької мови є визначити ступінь сформованості комунікативно-мовленнєвих вмінь, які складають комунікативну компетенцію. Студент повинен розуміти мову на слух, тексти під час читання, висловлюватися як в письмовій так і в усній формі на різні теми [3; с.37].

Завдання на аудіювання бувають різні, спрямовані на розуміння загального змісту тексту, його деталей, визначати вміння отримувати необхідну інформацію з тексту.

Наприклад: *Qu'est-ce que la dame achète?*

1) Deux kilos de tomates.

2) Un kilo de tomates.

3) Dix kilos de tomates.

Текст для аудіювання:

— Bonjour, madame, vous désirez?

— Vous avez des tomates?

— Bien sûr, vous en voulez combien?

— Un kilo, et aussi des pommes de terre, deux kilos.

Для перевірки розуміння загального змісту можна дати таке завдання: Прослухати текст і визначити, які з приведених тверджень відповідають змісту тексту, а які не відповідають, встановити відповідності.

Для перевірки умінь вибірково отримувати інформацію з тексту можна взяти короткі діалоги і монологи: наприклад, прослухайте прогноз погоди, вкажіть, в якій країні буде туман? 1) в Бельгії 2) в Німеччині 3) в Ірландії

Текст для аудіювання: *Voici la météo pour l'Europe. Il va pleuvoir toute la journée en Irlande. En Allemagne temps froid et couvert, avec beaucoup de nuages. Un peu de soleil aux Pays-Bas. Attention au brouillard le matin en Belgique.* — Прослухайте інтерв'ю і виконайте завдання 1-5. Визначте, які з наведених тверджень відповідають змісту тексту, а які не відповідають. Обведіть номер обраного вами варіанту відповіді. Ви почуєте запис двічі з паузою в 10 секунд. Після другого прослуховування у вас буде 45 секунд для виконання завдань.

Завдання 1. *Madame Bisset est Française.* 1) вірно 2) невірно

Завдання 2. *Ses enfants vont à l'école française.* 1) вірно 2) невірно

Завдання 3. *Il existe beaucoup de matériels éducatifs en anglais pour des enfants de cet âge.* 1) вірно 2) невірно

Завдання 4. *Madame Bisset a eu l'idée de créer une mini-école pour enseigner l'anglais aux jeunes enfants.* 1) вірно 2) невірно

Завдання 5. *Cette école a du succès.* 1) 1) вірно 2) невірно

Текст для аудіювання: Une mini-école anglaise

— Madame Bisset, comment avez-vous créé cette mini-école pour enseigner l'anglais aux jeunes enfants?

— Eh bien, je suis anglaise, mariée à un Français et nous avons quatre enfants bilingues. Ils sont dans une école française, mais ils lisent déjà en anglais et l'année dernière, je cherchais des cassettes en anglais pour eux; je me suis rendu compte alors qu'il existait peu de matériels éducatifs pour des enfants de cet âge. En me promenant dans mon quartier, j'ai trouvé des bureaux à louer et cela m'a donné l'idée d'ouvrir cette école, voilà comment les choses se sont passées. C'est un lieu de rencontre où l'on trouve tout ce qui existe comme cassettes, CD-Rom et chansons pour les jeunes enfants. Le succès a été immédiat, tout le monde entrain et demandait des cours si bien que j'ai engagé un professeur pour donner des cours le mercredi à quarante enfants de trois à cinq ans. Maintenant, l'école offre des cours après l'école pour les plus grands, des activités musicales, du théâtre, des séjours en Angleterre. Je suis très heureuse que l'école rencontre ce succès et je vais peut-être ouvrir des centres dans d'autres quartiers de Paris.

D'après *le Français dans le monde* [7].

Тестування вмінь читання передбачає контроль практично таких же умінь, що й аудіювання, це вміння в читанні з розумінням основного змісту тексту (цей вид читання називають ознайомчим), уміння в читанні з вибіркоким розумінням необхідної інформації (пошукове читання) і уміння в читанні з повним розумінням інформації, яка є в тексті.

Наприклад: *L'impressionnisme*

Le nom d'«impressionnisme» semble venir d'un tableau de Claude Monet intitulé «Impression, soleil levant» qui fut exposé en 1874. Les impressionnistes choisirent leurs sujets dans la vie moderne. Ils firent de la lumière l'objet essentiel de leur peinture, écartent les couleurs sombres pour utiliser les tons purs. Ils employèrent sept couleurs fondamentales sans y ajouter le blanc. Renoir prétendait que le noir n'était pas une couleur et il préféra pour ses ombres l'usage du bleu. L'œil ne voit jamais la couleur telle qu'elle est, mais telle que celle-ci se montre, c'est-à-dire baignée de lumière. Le peintre choisit une couleur dominante et relie les harmonies entre elles. Les impressionnistes n'ont pas construit leurs paysages sur un dessin exact, mais ils ont voulu avant tout exprimer le mouvement même de celui-ci. Peintres des aspects changeants de la nature et du mouvement, les impressionnistes ont cherché à traduire leurs sensations visuelles. Les impressionnistes donnèrent plus d'importance au caractère original de chaque thème.

On peignit les joueurs de cartes, les danseurs, les canotiers, les aspects les plus simples et les plus familiers de la vie de chaque jour. Claude Monet ne s'attarde guère à la figure humaine. Il recherche surtout les effets de lumière. «Devant une toile de Monet, dit une contemporaine, je sais toujours de quel côté incliner mon ombrelle». Le paysage de Camille Pissarro, c'est l'âme même de la campagne française, ses prairies, son ciel. La peinture d'Auguste Renoir, c'est un charme qui occupe et conquiert le spectateur. Il ne se soucie pas de la vie intérieure de ses modèles. Il est sensible à la chaleur de leur corps, à sa perfection. Edgar Degas s'illustre par ses dessins, ses pastels.

Завдання 1. *Le nom d'«impressionnisme» vient d'un tableau de ...*

1) Renoir 2) Pissarro 3) Monet 4) Degas

Завдання 2. *Dans les œuvres des impressionnistes ... joue le rôle principal.*

1) un dessin exact 2) la lumière 3) la figure humaine 4) une couleur dominante [7].

Головним засобом комунікації є усне мовлення і контроль цих навичок – це найважливіший елемент систем контролю. Мовлення буває діалогічним, коли висловлюються два або більше співбесідників в різних ситуаціях. І монологічним, тобто неситуативним, в такому випадку воно лише відштовхується від ситуації, але набуває форму монологу.

Для діалогічного мовлення необхідна комунікативна ситуація. Створити комунікативну ситуацію у вигляді тестових завдань дуже складно, так як необхідно знати не лише характеристики комунікативної ситуації, а і вміти ставити в ній комунікативні завдання. **Наприклад,** ситуація відвідування «Бюро подорожей». Комунікативне завдання цієї ситуації — переконати партнера, що якийсь варіант подорожі найбільш цікавий та вигідний для нього. Також дозволить перевірити навички діалогічного мовлення таке завдання: відновити діалог за ініціюючими репліками і/або за відповідями. Є ситуація, репліки і адресати і до них потрібно підібрати відповідні репліки. Це може бути і тестове завдання, яке передбачає множинний вибір. **Наприклад,** таке завдання: дається ситуація, *«Ви запізнились на урок, Ваш викладач Вас сварить. Виберіть з даних виразів той, який підійде до кожного етапу діалогу»*.

Для контролю безпосередньо діалогічної мови підходить наступне завдання: діалог з метою обміну фактичною інформацією в стандартній ситуації спілкування (у магазині, на пошті, на вокзалі і т. п.). **Наприклад:** *Complétez le dialogue suivant. Chez un professeur:*

— ...

— *Oui. Bonjour, Claude. Je vous ai demandé de m'appeler parce que ça ne va pas! Ça ne peut pas continuer!*

— ...

— *Mais vous le savez bien! Je n'ai pas encore reçu votre travail!*

- ...
 — *Qu'est-ce que vous avez eu?*
 — ...
 — *Et à cause d'un petit rhume vous n'avez rien fait?*
 — ...
 — *Vous l'envoyez demain? C'est sûr? J'attends déjà depuis trois semaines!*
 — ...
 — *Bon, admettons. Au revoir, Claude. A bientôt!* [7].

Таким чином, щоб створити тестові завдання, які дозволять перевірити вміння говоріння, потрібно моделювати ситуації спілкування і виділити в них комунікативні завдання, правильне рішення цих комунікативних завдань і свідчать про те, що вміння, які перевіряються, сформовані [2; с.38].

Для контролю вмінь монологічного мовлення можуть бути такі завдання: встановити відповідності, скласти розповідь по картинці, висловитися за однією з тем або проблем, пояснити аргументи, узагальнити інформацію тощо.

Письмо, як вид мовленнєвої діяльності, передбачає вираження думок у письмовій формі. Результатом цієї мовної діяльності є письмовий текст, який повинен являти собою ланцюг суджень, розташованих у певній послідовності, враховуючи комунікативне завдання. Отже, вміння реалізувати текст, що має логіко-композиційну і логіко-сміслову структуру, є одним з основних вмінь писемного мовлення.

Тест повинен перевірити вміння ділити текст на абзаци, володіти засобами логічного зв'язку, такими як *d'abord, mais, enfin, puisque, donc, ainsi* і т. п. Крім цього, потрібно вміти висловлюватися в різних стилях письмової мови: інструкція, епістолярний, адміністративний, публіцистичний і т.д.

Наприклад, можна запропонувати таке тестове завдання: встановити відповідності, або встановити правильну послідовність. Для того, щоб перевірити вміння оформити адресу, написати лист можна дати таке завдання: встановити правильну послідовність.

Наприклад: Les éléments de cette lettre ont été mélangés. Classez-les et reconstituez la lettre avec toutes ses parties.

- a. *Toutes mes félicitations!*
- b. *Je n'ai pas pu te répondre plus tôt parce que j'ai été malade.*
- c. *Martine*
- d. *Vichy, le 15 mai 2008*
- e. *L'île de Ré en ce moment doit être bien agréable!*
- f. *Ton idée de célébrer ton succès est excellente!*
- g. *Chère Françoise,*
- h. *Dis-moi vite quelle date tu proposes.*
- i. *J'ai bien reçu ta dernière lettre du mois d'avril et je t'en remercie.*
- j. *J'attends ta réponse avec impatience.*
- k. *Heureusement, je vais mieux maintenant.*
- l. *Amitiés et grosses bises,*
- m. *J'ai été bien contente d'avoir de tes nouvelles et d'apprendre que tu as eu ton permis de conduire.*

- n. *Salue tes parents de ma part.*
- o. *En effet, pourquoi ne pas partir ensemble pour quelques jours?*

Відповіді: 1. ... 2. ... 3. ... 4. ... 5. ... 6. ... 7. ... 8. ... 9. ... 10. ... 11. ... 12. ... 13. ... 14. ... 15. [7].

Уміння використовувати засоби логічного зв'язку перевіряють, як правило, за допомогою таких завдань, як: впишіть замість крапок правильну відповідь.

І завершує контроль вмінь писемного мовлення наступне завдання: висловитися в письмовій формі в тому чи іншому стилі: епістолярний, публіцистичний, адміністративний і т.д.

Таким чином, для контролю сформованості мовних навичок і вмінь використовуються

комп'ютерні технології. Це дозволяє автоматизувати процес і інтегрувати в тестові завдання інформацію в різному вигляді: текстовому, графічному, звуковому і відео.

Переваги комп'ютерного тестування:

- оперативно обробляти інформацію, яка вводиться;
- забезпечувати оперативний зворотний зв'язок, який дає можливість випробуваному постійно і негайно отримувати підкріплення правильності відповіді, а викладачеві - здійснювати поетапний або поопераційний контроль дій тестованого студента;
- підвищувати мотивацію тестованого, так як в проходженні тесту на комп'ютері присутній елемент, схожий з ігровою ситуацією, з'являється дух змагальності з комп'ютером;
- значно економити час і витрати на організацію і проведення тестування[5].

Комп'ютер дозволяє зберігати тести, компоновати завдання для створення нових тестів, виправляти, доповнювати наявні завдання. Комп'ютер реєструє тестованих завчасно або безпосередньо перед проходженням тесту. Комп'ютер може і підготувати тестованого до тесту - провести інструктаж. Іноді перед тестом з французької мови студенти можуть потренуватися, щоб ознайомитися з програмою і формою тесту. Дуже важливо в програму для тестування закласти показ, облік і контроль відведеного, витраченого і того, що залишився у випробуваного, часу. Як правило, перш ніж почати тестування, вводиться ідентифікаційний номер, отриманий при реєстрації. Студент може завершити сам сеанс роботи або він автоматично завершується по закінченню відведеного часу. Тест може бути виконаний у довільному порядку, якщо автор не впорядкував тестові завдання. Після тесту оперативно підраховується результат, який відомий відразу після тестування.

Комп'ютерне тестування дозволяє зробити процес навчання індивідуальним, за допомогою адаптованих тестів. Це тест, який дає можливість регулювати складність завдань і їх кількість для кожного студента окремо, враховуючи його відповіді. Наприклад, якщо студент відповідає правильно, завдання ускладнюється, якщо невірно відповів, то, навпаки, спрощується [6].

Звичайно, легкі завдання дають можливість розвиватися, а важкі - знижують мотивацію навчання. Тому прийнятним рівнем складності завдань в тестології вважається 50%.

Завдяки комп'ютеризації є можливість створити рейтингову систему контролю, що дозволяє більш об'єктивно оцінювати знання, навички та вміння студентів.

Таким чином, комп'ютерне тестування разом з навчанням являє собою один з основних методів нової інформаційної технології оцінки рівня володіння французькою мовою.

Досвід застосування стандартизованих тестів у більшості країн свідчить про їх використання в основному для підсумкового контролю або іспитів. Вони широко затребувані в системі оцінки якості освіти та моніторингу, в процесі яких необхідно проводити надійні порівняння освітніх досягнень а також встановлювати взаємозв'язки на основі кількісних характеристик. Тести не замінюють і не скасовують інші засоби контролю. У ході тестування оцінюється обмежене число параметрів, що визначають освітні досягнення, а не вся їх сукупність. У зв'язку з цим результати тестування дають лише деяку інформацію про підготовку учнів, а тому не можуть бути єдиним інструментом, на основі якого відбувається контроль навченості учнів.

Література

1. Коккота, В. А. Лингводидактическое тестирование. / В.А. Коккота. - М.: Высшая школа, 1989. - 127 с.
2. Скарлупіна Ю. А. Emploi des ressources en ligne dans l'enseignement de FOS / Ю. А. Скарлупіна // «Ключови въпроси в съвременната наука». - 2014. - Т. 19. Филологични науки. - София : «Бял ГРАД-БГ» ООД. - С. 36 - 40.
3. Цатурова И. А., Балуян С. Р. Тестирование устной коммуникации / И. А. Цатурова, С. Р. Балуян. - М.: Высшая школа, 2004. - 136 с.
4. Цатурова И. А., Петухова А. А. Компьютерные технологии в обучении иностранными языками. Учебно-методическое пособие для вузов. / И. А. Цатурова, А. А. Петухова - М.: Высшая школа, 2004. - 95 с.
5. Шутова Ю. А. Тест как форма контроля при обучении французскому языку.

<http://festival.1september.ru/articles/616951/>

6. <http://french-online.ru/language>

7. languages-study.com/francais-tests.html Valentina Papizhuk, Zhytomyr

УДК 378.14+614.253.4

САМБОРСЬКА Н.М.,

аспірант

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ СИСТЕМНОГО ТА КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДІВ

В статті розглянуто й обґрунтовано можливість застосування системного підходу й базових принципів професійної підготовки спеціалістів - фундаменталізації, системності, науковості й доступності до процесу формування професійної підготовки майбутніх медичних спеціалістів. Визначено головні суттєві характеристики системного підходу до аналізу педагогічних явищ; розглянуто проблему формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників у контексті системного аналізу.

Ключові слова: система, медичні працівники, системний аналіз, системний підхід.

The article reviews and substantiates the possibility of applying a system approach and basic principles of professional training - fundamentalization, systematic, scientific and availability to the process of professional training of future health care workers. It is determined leading essential characteristics of the system approach to the analysis of pedagogical phenomena; the problem of the formation of social-communicative competence of health care workers in the context of system analysis is reviewed.

Keywords: system, health care workers, system analysis, system approach.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими та практичними завданнями. Професійна підготовка медичних працівників знаходиться на вістрі проблем системи охорони здоров'я, у якій кадри складають основу її ефективності. Від якості професійної підготовки медичного персоналу, рівня його професійної компетентності й загальної культури багато в чому залежить реформування системи надання медичної допомоги населенню. Компетентнісні засади підготовки медичних працівників спонукають до вироблення оптимальної сукупності форм, методів і засобів формування всіх складових професійної компетентності, в тому числі й соціально-комунікативної. Важливість означеного питання підкреслюється в міжнародних документах, які стосуються сфери охорони здоров'я, наприклад, в документах ВООЗ, Всесвітньої федерації медичної освіти (WFME), Європейської асоціації медичної освіти (ЕНМА). Вхідження України в європейський освітній простір орієнтує вітчизняну систему професійної підготовки медичних працівників на формування компетентнісного простору навчально-виховного процесу вищих навчальних закладів різного рівня акредитації на засадах системності. Проте як на теоретичному, так і на практичному професійно-педагогічному рівні проблема виокремлення провідних теоретичних підходів до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників вивчена недостатньо.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Проблема професійної підготовки медичних працівників знаходиться в полі постійної уваги науковців-педагогів, психологів, соціологів, істориків, медиків та представників інших наук. Так, питання вдосконалення професійної підготовки медичних працівників розглядаються у роботах О. Андрійчук, Ю. Колісник-Гуменюк, І. Кузнецової, М. Лісового, В. Пасько, В. Подрушняк, О. Солодовник, І. Тимошук, О. Уваркіної, Т. Чернишенко, М. Шегедина, Н. Шигонської та ін. Водночас у роботах вітчизняних науковців питання науково-теоретичного обґрунтування процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців сфери

медичних послуг на засадах системності представлені недостатньо, що й зумовило необхідність їх більш детального вивчення.

Формулювання цілей статті. З огляду на вищесказане, **мета** статті полягає в обґрунтуванні наукових підходів до проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Необхідність виокремлення теоретичних підходів до формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх фахівців медичного профілю визначається, з одного боку, специфікою професійної діяльності медичних працівників у системі «людина-людина», з іншого – особливістю протікання комунікативних процесів у середовищі медичного закладу та поза його межами. Процес формування соціально-комунікативної компетентності фахівця відбувається з урахуванням провідних принципів професійної підготовки фахівців, серед яких, насамперед:

1) принцип фундаменталізації, що передбачає єдність методологічної, загальноосвітньої, теоретичної і практично-професійної підготовки фахівців в умовах вищих навчальних закладів різного рівня акредитації;

2) принцип системності як реалізація структурних зв'язків всередині системи професійної підготовки фахівців, та системи освіти загалом; як відображення системи методологічних знань (загальнонаукові знання, знання методів наукового пошуку, наступність у підготовці фахівців тощо);

3) принцип науковості – як такий, що відображає відповідність змісту професійної підготовки можливостям сучасної наукової думки; як реалізацію співвідношення теорії і практики професійної підготовки фахівців;

4) принцип доступності – передбачає відповідність змісту професійної підготовки реальному рівню знань студентів того чи іншого року навчання [1, с.48].

Класична вітчизняна педагогічна думка передбачає певну ієрархію науково-теоретичних підходів до досліджуваного педагогічного явища, процесу, проблеми. Саме поняття підходу означає сукупність окремих засобів і прийомів, які справляють певний вплив на явище, процес, факт у педагогічній реальності; це вихідна позиція, яка окреслює межі дослідницької діяльності на рівні методології. С. Гончаренко висловив ідею про ієрархію наукових підходів у педагогічній науці, яка є для нас важливою. Так, на думку вченого, має існувати загальнофілософська методологія як «система діалектичних методів і принципів, які є найзагальнішими і діють на всьому полі наукового пізнання» [2, с.184]; загальна методологія передбачає використання найбільш загальних методів дослідження і теоретичних підходів у окремій галузі знання; часткова методологія включає «сукупність методів у кожній конкретній науці» [3, с.316]. Виходячи з наведеної вище ієрархії методології дослідження, вважаємо, що на рівні загальнофілософської методології проблеми формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників знаходиться системний підхід.

Методологічні підвалини системного підходу представлені науковим доробком І. Блауберга, В. Садовського, А. Сараєва, В. Сагатовського, О. Уймова, Ю. Урманцева, Е. Юдіна та інших науковців. Останнє десятиліття системний підхід став активно використовуватися українськими вченими-педагогами, а саме: В. Андрущенком (розкриття філософських засад сучасного системного підходу до загальних суспільних процесів) [4], Р. Вайнолою (у процесі дослідження професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів) [5], О. Гетманцевим (як методологічне підґрунтя сучасної юридичної науки) [6], С. Гончаренком, В. Кушнірем і Г. Кушнір (у процесі вивчення загальних засад науково-дослідницької діяльності в педагогіці) [7], Ю. Конаржевським (у контексті дидактичних засад сучасного навчально-виховного процесу) [8], Н.Кусик та С. Багдік'ян (вивчення системного підходу до управлінських процесів в освіті) [9], В. Шинкаруком (розкриття філософських засад системного підходу в життєдіяльності людини і суспільства) [10] та ін. Загалом поняття системи на філософському рівні оцінюється як питання співвідношення частин і цілого [10, с. 626]. Таким чином, система може визначатися як нова якісна

характеристика певної сукупності елементів, характеристика кожного з яких є безсистемною [11, с.14].

Таблиця 1

Проблема формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників у контексті системного аналізу

Елемент системного аналізу (за О. Гетьманцевим)	Характеристика означеного елемента	Співвідношення означеного елемента з проблемою дослідження
Розгляд системи як цілісного утворення	Дає можливість встановити домінанту системи над сукупністю окремих елементів системного утворення	Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників є системним утворенням, оскільки являє собою цілісний структурований процес, компоненти якого перебувають у взаємозв'язку і мають бути взаємоузгоджені
Аналіз елементів системи	Передбачає наявність комплексу методів і засобів аналізу, які дадуть можливість уніфікувати процес аналізу окремих елементів для формулювання загальної мети (місії) функціонування системи	Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників як системний процес складається з сукупності елементів, що мають різноманітне змістово-функціональне навантаження – цільові, дидактичні, методичні, кадрові компоненти, які разом надають цьому процесі як системі цілісності
Визначення характеру зв'язків і взаємодії компонентів системи	Цей крок передбачає структурний аналіз системного утворення з виокремленням специфіки кожного компонента, встановленням його місця і ролі в загальному процесі функціонування системи як цілісності	У формуванні соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників як системному утворенні простежується взаємодія цільового, змістового, процесуального, результативного й рефлексивного компонентів, кожен з яких відіграє свою роль у проектуванні й реалізації моделі й технології формування означеної компетентності
Просторово-часові характеристики функціонування системи	Встановлення просторово-часових характеристик функціонування системи дає можливість визначити місце означеної системи у більших або серед інших систем схожого чи відмінного характеру	Формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників як системне утворення знаходиться в полі дії більших системних утворень, серед яких вирізняються, насамперед, професійна підготовка медичних працівників як система, а також сфера освіти як загальна система й соціальний інститут у суспільстві. Просторово-часові характеристики нашого об'єкта дослідження як системного утворення визначаються місцем (коледжі, інститути медсестринства) і часом (період професійної підготовки) досліджуваного процесу

Попри деякі відмінності у тлумаченні системного підходу з огляду на наукову галузь, яку представляє той чи інший учений, можемо констатувати, що всі проаналізовані нами дослідження зводять сутність системного підходу в наукових дослідженнях до кількох провідних характеристик означеного підходу, а саме:

1) система передбачає наявність окремих частин, які перебувають у нерозривній єдності з цілим;

2) кожна з частин цілого відображає тією чи іншою мірою всю систему, однак ціле домінує над сукупністю складових;

3) система – це складно організований об'єкт, що є комплексом підсистем.

Найбільш близьким до методологічного підґрунтя нашого дослідження вважаємо визначення системного підходу у роботах академіка С. Гончаренка, який писав, що «системний підхід – це послідовність процедур для створення складноорганізованого об'єкта як системи, а також спосіб опису, пояснення, прогнозування поведінки таких об'єктів; дослідження складноорганізованих об'єктів як комплексу взаємопов'язаних підсистем, поєднаних загальною ціллю, що розкриває інтегративні властивості об'єкта як системи, а також зовнішні й внутрішні зв'язки; цілісне бачення складноорганізованих об'єктів дослідження» [7, с.3]. Вчений зазначав, що кожен об'єкт педагогічного дослідження може розглядатися як система, у зв'язку з чим необхідним є аналіз цілісності об'єкта дослідження, виявлення взаємозв'язків між елементами системного утворення. Для дослідження систем необхідно застосовувати комплекс методів і засобів, що уможлиблюють розкриття властивостей, структури і функцій системного об'єкта [7, с.5].

Для нас важливою є думка М. Локтіонова, який визначив особливості застосування системного підходу до аналізу гуманітарних явищ. На думку вченого, реалізація системного підходу включає низку послідовних кроків, а саме: формулювання проблеми; визначення й перевірка альтернативних рішень; побудова відповідних моделей з метою попередження небажаних наслідків застосування рішень; порівняння альтернативних рішень; оцінний аналіз; прийняття рішення і його здійснення; оцінка отриманих результатів [12, с.141]. Натомість О.Гетманцев цілком слушно зазначає, що аналіз системних явищ не повинен зводитись до аналізу структурних компонентів системи, при чому мають вирішуватися кілька основних завдань: розгляд системи як цілісності; аналіз елементів системи; визначення характеру взаємозв'язків; розкриття просторово-часових особливостей функціонування системи [6]. Співвідношення такої постановки питання про системний аналіз з проблемою формування комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників представлено нами у *таблиці 1*.

Таким чином, визначаючи процес формування соціально-комунікативної компетентності як системний, важливого значення в його аналізі набуває розробка форм, методів, засобів, інноваційних технологій і моделей означеного процесу, які також мають системні характеристики.

Висновки дослідження і перспективи подальших розвідок. На підставі аналізу наукової літератури нами обґрунтовано необхідність залучення системного підходу до теоретичної розробки технології формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. Системність означеного процесу виявляється у його відповідності основним вимогам до системності педагогічних явищ і процесів. Застосування системного підходу дає можливість встановити структуру і взаємозв'язки між компонентами процесу формування соціально-комунікативної компетентності майбутніх медичних працівників. Перспектива подальших досліджень полягає у встановленні зв'язку системного та компетентнісного підходу до означеного процесу та в розробці компетентнісних засад соціально-комунікативної компетентності медичних працівників у процесі навчання у коледжі чи інституті медсестринства.

Література:

1. Зобенько Н. А. Сучасні підходи до підготовки фахівців соціально-педагогічної сфери в умовах класичного університету / Наталія Анатоліївна Зобенько // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія педагогіка, соціальна робота. – 2001. – Вип.29. – С.48-52.
2. Професійна освіта: Словник: навч. посібник /Укл. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
3. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 514 с.
4. Філософський словник соціальних термінів / ред. колегія: В. П. Андрущенко та ін. – Х. : РИФ, 2005. – 672 с.

5. Вайнола Р. Х. Педагогічні засади особистісного розвитку майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки: дис. ... доктора пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ренате Хейкіївна Вайнола. – К., 2006. – 542 с
6. Гетманцев О. В. Системний підхід у науці цивільного процесуального права / О. В. Гетманцев // Науковий вісник Чернівецького університету. – 2011. – Вип. 597 : Правознавство. – С. 69–73.
7. Гончаренко С. Методологічні особливості наукових поглядів на педагогічний процес / С. Гончаренко, В. Кушнір, Г. Кушнір // Шлях освіти. – 2008. – № 4. – С. 2–10.
8. Конаржевский Ю. А. Система. Урок. Анализ / Ю. А. Конаржевский. – Псков : ПОИПКРО, 1996. – 440 с.
9. Кусик Н. Л. Система управління якістю освітньої організації: загальні та специфічні характеристики / Н. Л. Кусик, С. В. Багдік'ян // Теоретичні і практичні аспекти економіки та інтелектуальної власності : зб. наук. пр. – Маріуполь : ПДТУ, 2011. – Т. 2. – С. 74–77.
10. Філософський словник / за ред. академ. В. І. Шинкарука. – К. : Голов. ред. УРЕ, 1986. – 796 с.
11. Кубанов Р. Методологічні засади використання системного підходу в дослідженні якості професійної підготовки студентів вищого навчального закладу / Руслан Кубанов // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2014. – Вип. 49. – С. 13–18.
12. Локтионов М. В. Системный подход в менеджменте : монография / М. В. Локтионов. – М. : Генезис, 2000. – 288 с.

УДК 378.1

СЬОМКИНА І.С.,

*канд. пед. наук, доцент кафедри соціальної педагогіки
Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ: СУТНІСТЬ ТА ОСОБЛИВОСТІ

У статті досліджено сутність та особливості розвитку учнів з обмеженими функціональними можливостями, розглянуто своєрідність їхньої взаємодії із соціальним середовищем; визначено поняття „соціалізація”, його головні компоненти; теоретично обґрунтована необхідність забезпечення соціалізації учнів з особливими потребами в умовах інклюзивного навчального закладу.

Ключові слова: *учні з особливими потребами, соціалізація, сім'я, адаптація, індивідуалізація, інтеграція.*

The article studies the essence and peculiarities of development of students with limited functional abilities, originality of their interaction with the social environment; define the concept of "socialization", its main components; theoretically, the need to ensure socialisation of students with special needs in an inclusive educational institution.

Keywords: *students with special needs, socialization, family, adaptation, individualization, integration.*

Здобуття Україною державної незалежності супроводжується зміною суспільно-політичного й економічного устрою, реформуванням освіти і виховання, а також розв'язанням соціально-педагогічних завдань щодо соціалізації особистості громадян України, а особливо це стосується учнів з обмеженими функціональними можливостями, оскільки їх інтелектуальний потенціал забезпечує засвоєння і самостійне використання широкого спектру соціальних, суспільних та інших форм життя, але через соціальні бар'єри, які досі існують у нашому суспільстві, діти даної категорії позбавлені такої можливості. Практика доводить, що підготовка в загальноосвітніх навчальних закладах соціалізованої особистості можлива лише за умови випереджаючого становлення її соціальної зрілості, що стає можливим в інклюзивному освітньому середовищі.

Одним із складних і багатогранних завдань, що стоїть перед інклюзивними загальноосвітніми навчальними закладами, є створення умов для розвитку і становлення

особистості в різних соціумах життєдіяльності, які органічно поєднують потреби та інтереси як суб'єктів виховання, так і суспільства.

Проблемі вдосконалення навчання і виховання учнів із спеціальними потребами присвячені дослідження А. Бондаря, М. Плоткіна, В. Слюсаренка та ін.; проблеми психічного розвитку таких учнів на різних етапах навчально-виховного процесу досліджували М. Власова, В. Лубовський, В. Лебединський, І. Кулагіна, М. Певзнер та ін.; психологічні основи формування цих учнів в загальноосвітній школі – А. Богуш, О. Жаворонков, І. Єременко та ін. Значний інтерес для нас становлять також дослідження І. Бех, Л. Виготського, І. Єфименка, Т. Ілляшенка, О. Хохліної, що розкривають зміст, методи, форми організації навчання та соціально-трудової адаптації дітей з різними вадами.

Отже, у світлі вищезазначених тенденцій суспільного розвитку та значного інтересу науковців до проблеми соціалізації учнів з обмеженими функціональними можливостями набуває актуальності і є найважливішим показником всебічної взаємодії суб'єктів навчально-виховного процесу.

Саме тому *метою* нашої статті є визначення сутності та особливостей розвитку учнів з обмеженими функціональними можливостями, а також теоретичне обґрунтування впливу на соціалізацію дітей з особливими потребами сім'ї та середовища інклюзивного навчального закладу.

До сьогодні в Україні не існує єдиного терміну стосовно осіб, що мають фізичні та психічні відхилення у здоров'ї. Так у засобах масової інформації, спеціальній літературі вживаються поняття: інвалід, особи з обмеженими функціональними можливостями, люди з обмеженою дієздатністю, люди з особливими потребами, особи з вадами розвитку, неповносправні. У законодавчих документах, як правило, домінує термін „інвалід”. Інвалід – особа, яка має порушення здоров'я зі стійкими розладами функцій організму, зумовлене захворюванням, наслідками травми чи дефектами, що призводять до обмеженої життєдіяльності та викликають необхідність її соціального захисту [2, с. 87].

До категорії учнів із спеціальними потребами належать ті, у процесах розвитку яких простежується порушення мовлення, органів слуху, зору, пізнавальних процесів. Наукові дослідження зазначають різні причини таких відхилень, що зумовлені як біологічними, так і соціальними чинниками. Загалом ці причини не залежать від самих осіб, їхньої поведінки, проте мають значний вплив на їхній розвиток.

На відміну від поширених наприкінці ХХ ст. термінів „вади”, „аномалії” в сучасній літературі переважно застосовується термін „спеціальні потреби”, що вказує на своєрідні особливості розвитку людини, її потреби, а не її недоліки (І. Д. Бех, А. М. Богуш, В. М. Ямницький та ін.). Цей термін засвідчує можливості успішного розвитку особистості в соціальному середовищі за умови цілеспрямованої, педагогічно доцільної організації цього середовища. Своєрідні особливості розвитку людини виявляються у:

- неспроможності бути залученим до різноманітних, бажаних видів, форм діяльності, що гальмує задоволення усіх особистісних потреб дитини (потреби в самоствердженні, усвідомленні своєї значущості, розвитку), а тому зумовлює усвідомлення відсутності деяких здібностей;

- недостатньому рівні участі у різних видах діяльності, особливо привабливих, що обмежує можливості міжособистісної взаємодії з іншими учнями, розвиток потреби у спілкуванні з ними. [3].

Ці потреби здатні сприяти розвитку й вдосконаленню інших здібностей, особливостей учнів; неспроможність задовольнити деякі потреби конкретній діяльності дає можливість компенсувати її розвиток шляхом досягнення успіхів в інших сферах життя. На соціалізацію особистості, зокрема учнів із спеціальними потребами, впливають багато чинників, мікрочинників, від яких залежить подальший розвиток дитини.

Соціалізація є необхідною умовою розвитку людини, становлення в неї особистісних якостей у процесі засвоєння суспільного досвіду і активного відтворення нею суспільних відносин. Вона передбачає проходження дитиною, в тому числі і в інклюзивному навчальному закладі, певних етапів (стадій): адаптації, на якому відбувається пристосування

дитини до існування в соціумі, відповідно до його норм і вимог; індивідуалізації, на якому відбувається усвідомлення дитиною своїх можливостей; інтеграції, на якому дитина намагається знайти своє місце в суспільстві, „влитися” в нього, пропонуючи використання своїх особистісних якостей та можливостей; ранньої трудової стадії, на якій забезпечується професійне становлення дитини на основі здійснення трудової підготовки в умовах допоміжної школи. При цьому поетапна соціалізація та становлення особистості дитини у зазначеному плані має забезпечуватися адекватними педагогічними засобами – засобами організаційних форм, змісту та методів навчання, виховання та корекції розвитку дитини з обмеженими функціональними можливостями.

Питання соціалізації дітей з обмеженими функціональними можливостями розглядались здебільшого в широкому розумінні. Однак, в контексті їхньої індивідуалізації та інтеграції у спеціальній психолого-педагогічній науці соціалізація ще не була предметом спеціального дослідження, притому, що були виявлені певні особливості даної категорії дітей (їхня самосвідомість, самооцінка, рольова поведінка), які певною мірою торкаються представленої проблеми.

Аналізуючи останні дослідження та публікації та спираючись на принципи індивідуалізації в навчально-виховному процесі, ми повинні враховувати фактори соціалізації: ставлення до людей, конкретної справи, можливості та умов діяльності в конкретному соціумі, особливості індивіда (Н. Заверико, Н. Кузьміна, М. Лукашевич, Л. Нечепоренко та ін.).

Зокрема, О. Безпалько зазначає, що соціалізація – це процес послідовного входження індивіда в соціальне середовище, що супроводжується засвоєнням та відтворенням культури суспільства, внаслідок взаємодії людини з стихійними та цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх її вікових етапах. Соціалізація неможлива без активної участі самої людини у процесі засвоєння широкого кола цінностей, понять та навичок, на ґрунті яких складається її повсякденне життя. Але інвалідність обмежує дитину фізичними, психічними, сенсорними, соціальними, культурними, законодавчими та іншими бар'єрами, які не дозволяють інтегрувати в суспільство та брати участь у житті сім'ї та держави в рівноправних умовах з іншими членами суспільства [2, с. 23].

До виокремлених ознак поняття „соціалізація” особистості доцільно додати взаємодію людини із соціальним середовищем, що виявляється у різних видах суспільної діяльності. Саме у діяльності особистість вступає у різноманітні соціальні зв'язки, бере участь або організовує різні форми спілкування, виконує різні соціальні, внутрішньогрупові, міжособистісні, індивідуальні ролі.

На нашу думку, важливим аспектом процесу соціалізації особистості дитини з обмеженими функціональними можливостями є її власна активність. Як доводять наукові дослідження, процес набуття соціального досвіду або якостей не є процесом механічного перетворення людини в суспільну особистість. Усі зовнішні впливи діють через внутрішні особливості людини (потреби, інтереси, мотиви тощо) та її набутий досвід взаємодії із середовищем. Тому її ставлення до соціальних цінностей, а також до самих зовнішніх впливів і конкретної ситуації зумовлює відповідну поведінку, вчинки.

Очевидно, що сім'я є природним середовищем первинної соціалізації дитини, джерелом їхньої матеріальної та емоційної підтримки, засобом збереження і передання культурних цінностей від покоління до покоління. Особливу роль відіграє стиль сімейного виховання, загальний психологічний клімат сім'ї, ставлення батьків до дитини. Особливо важлива повна сім'я. Відсутність одного з батьків веде до появи страху та невпевненості в собі, що ускладнює засвоєння соціального досвіду. З перших днів появи дитини на світ сім'я покликана готувати її до життя і практичної діяльності, в домашніх умовах забезпечити розумну організацію її життя, допомогти засвоїти позитивний досвід старших поколінь, набуту власного досвіду поведінки й діяльності. Саме батьки повинні вчити дитину будувати розумні взаємини з однолітками у дворі. Саме в оточенні з однолітками учень шліфує свій характер, позбавляється недоліків. Сім'я насамперед повинна забезпечити своїй дитині захист у навколишньому середовищі. Для дітей із спеціальними потребами потрібно

створити психологічне комфортне середовище, що оточує людську особливість. Безсумнівно, клімат, різноманітні природні умови та ресурси впливають на спосіб життя учня. Найбільшою мірою на розвиток учня впливають умови, в яких учень живе і з якими постійно стикається. Наприклад, діти зі значними відхиленнями у психофізичному, а саме у розумовому розвитку більше залежать від несприятливого впливу середовища, що може зумовлювати формування негативної Я-концепції, залежно від оточення чи конфлікту з ним. Боязнь бути неприйнятним, відкинутим у спільноті, штовхає дитину „назад” у більш безпечний світ сімейного спілкування. Сім'я стає своєрідним притулком від психотравм соціуму, майже єдиною сферою життєдіяльності учня, де він сподівається на самоствердження й самоприйняття. Як наслідок сім'я з чинника розвитку у більшості випадків перетворюється на його гальмо: дитина не вчиться долати перешкоди у спілкуванні з ровесниками, розвивати ті особистісні риси які, незалежно від дефекту, дали б змогу дитині знайти шляхи самореалізації. [3].

Соціалізація, що здійснюється через сім'ю, освіту й виховання, необхідна не лише для підготовки до дорослого життя чи здобуття професії. Тільки ефективна, соціально прийнятна соціалізація зможе забезпечити так званий процес „олюднення” людини, надасть їй можливість повноцінно існувати в сучасному світі [6; 7].

На нашу думку, доцільно звернути увагу на той факт, що на сьогодні відсутні також системні, комплексні дослідження проблеми забезпечення соціалізації дитини з обмеженими функціональними можливостями в інклюзивному навчальному закладі, виходячи з психологічного змісту, суті кожного з її етапів, а також організаційно-методичні рекомендації щодо реалізації цього процесу, повноти його педагогічного забезпечення у школі, оскільки робота в школах здійснюється переважно у напрямку підвищення ефективності адаптації дітей до змінних умов життєдіяльності (соціальної, трудової, соціально-психологічної), передбачено посилену роботу з їх трудової підготовки. Однак, цього недостатньо з точки зору становлення особистості дитини, враховуючи зовнішні (соціалізацію) і внутрішні (індивідуалізацію) детермінанти, оскільки повнота процесу соціалізації та досягнення її результатів можливі саме в процесі особистісного зростання дитини на основі забезпечення індивідуалізації та інтеграції, тобто коли вона здатна усвідомити і розпізнати в собі свої можливості, які варто розвивати, на які потрібно опиратися і максимально використовувати в подальшому своєму розвитку і професійному становленні в умовах соціального оточення, в тому числі шкільному.

При цьому, на нашу думку, доцільно звернути увагу на той факт, що одним із головних завдань, що стоять перед педагогами та адміністрацією школи є створення загальної позитивної атмосфери для учня з особливими потребами. Адже негативний вплив на загальний розвиток неповносправної дитини можуть справити значні перерви у навчанні може проявитися тоді, тільки комплексний підхід забезпечить ефективність процесу соціалізації дитини-інваліда.

Відомо, що залучення неповносправної дитини до всіх видів діяльності є одним з ефективних корекційних методів. За допомогою різноманітних занять у сфері спорту, а також культурно-масових заходів можна досягнути високих результатів. Для успішної реалізації інклюзивних програм надзвичайно важливою є ефективна співпраця педагогів і родин дітей з особливими освітніми потребами [1].

Готовність школи співпрацювати надає батькам моральної стійкості для виховання дитини з певними психофізичними вадами. Якщо дитина підготовлена у сім'ї та школі, правильно сприймає свою хворобу, саму себе, пройшла всі етапи соціалізації, то вона буде відчувати себе корисним та цінним членом суспільства.

На жаль, існує непереборний страх здорових людей перед чимось іншим.

Це дійсно перепона, яку потрібно подолати. Необхідно не тільки підготувати дитину-інваліда до життя в суспільстві здорових людей, але й підготувати суспільну домку до того, що інвалід – такий же повноцінний член суспільства, як і здорові люди.

Отже, процес інтеграції в життя неповносправної дитини повинен здійснюватися з ранніх років життя. З одного боку спільне перебування в освітньому закладі разом із

здоровими дітьми має велике значення для соціалізації дитини з певними вадами. З іншого – у однолітків з раннього віку буде сформовано установку на толерантне відношення і розуміння інвалідності як певного способу життя.

Таким чином, сприяння соціальному розвитку учнів із спеціальними потребами в загальноосвітній школі полягає у створенні психологічно-комфортних умов для навчання та спілкування, взаємодії дитини з порушеннями в освітньому закладі. Саме тому, створення та впровадження комплексних інклюзивних програм на загальному освітньому рівні, формування ставлення людей до інвалідів як до рівноправного суб'єкта суспільної ланки, яка в той же час потребує підтримки, допоможе їм оволодіти соціальним досвідом у повній мірі відповідно до соціально-економічної структури, ідеології, культури та освіти.

Література:

1. Аксенова Л. И. Социальная педагогика в специальном образовании / Л. И. Аксенова. – М. : Академия, 2001. – 192 с.
2. Безпалько О. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : [навчальний посібник] / О. Безпалько. – К. : Центр навчальної культури, 2003. – 134 с.
3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім'ї і школи : [монографія] / Т. В. Кравченко ; Інститут проблем виховання АПН України. – К. : Фенікс, 2009. – 416 с.
4. Мігалуш А. Інклюзивна освіта – шлях до всебічного розвитку дітей [Електронний ресурс] / А. Мігалуш. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/18_NiIN_2007/Pedagogica/22422.doc.htm
5. Прес-служба МОН для дітей з особливостями психофізичного розвитку // Освіта України. – 2008. – 18 липня.
6. Сабат Н. Соціально-педагогічний аспект інклюзивного навчання / Н. Сабат. // Соціальний педагог. – 2008 – №3. – С. 42–46.
7. Савченко С. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору / С. Савченко. – Луганськ, 2004.

УДК 37.015.75:-055

ЧЕРНІЛЕВСЬКИЙ Д.В.,

*д.пед.н., професор кафедри
соціальної технології ВМУРЛ «Україна»,
Президент АМСКП, м. Вінниця*

СУЧАСНИЙ МЕНЕДЖЕР ОСВІТНЬОЇ СИСТЕМИ

У статті обґрунтовані підходи і принципи сучасної педагогічної освіти в межах взаємодії менеджера вищої школи в процесі навчальної взаємодії. Вона багатогранна і поліфункціональна. Основними аспектами педагогічного спілкування є комунікація, інтеракція, перцепція, вчення античних філософів: Сократа, Платона.

Ключові слова: сучасна педагогічна освіта, менеджер вищої школи, комунікація, інтеракція, перцепція.

В статье обоснованные подходы и принципы современного педагогического образования в пределах взаимодействия менеджера высшей школы в процессе учебного взаимодействия. Оно многогранное и полифункциональное. Основными аспектами педагогического общения является коммуникация, интеракция, перцепция, учения античных философов: Сократа, Платона.

Ключевые слова: современная педагогическое образование, менеджер высшей школы, коммуникация, интеракция, перцепция.

The paper-based approaches and principles of modern teacher education within the interaction manager of higher education in the process of educational interaction. It is multifaceted and multifunctional. The main aspects of pedagogical communication are communication, interaction, perception, teachings of ancient philosophers: Socrates, Plato.

Keywords: modern pedagogical education, senior school, communication, interaction, perception.

Дискусій на названу тему чимало на різних заходах, які проводять професіонали – педагоги, вчителі, вихователі, Церква, ЗМІ, політики та інші учасники освітньої системи, кого так чи інакше турбує майбутнє нашого суспільства.

Пройшло понад 20 років незалежного розвитку України. Спостерігається перелом і розруха привичної системи цінностей і, як наслідок, духовних цінностей, що виражається в руйнації системи патріотичного виховання, вихованні любові до своєї країни: яскравим прикладом можуть бути запрошення студентської молоді на навчання в інші країни, які таки їдуть туди, бо там кращі умови для навчання та перспективи працевлаштування. Двадцять перше століття породило ситуацію відриву національної системи виховання від традиційної педагогіки, виникла проблема осмислення і практичного втілення діалектики нового взірця життя, унікальності культури, етичного потенціалу, ментальності.

Зазначені підходи і принципи заслуговують наукової уваги до проблематики *кадрової підготовки сучасної педагогічної освіти*, її оптимізації, професійно-педагогічної підготовки вчителя школи, викладача ВНЗ, дослідника та менеджера науково-педагогічної установи. Актуальність даної проблеми обумовлена відсутністю погодження відносно того, що ми будемо, куди ідемо, за якими законами хочемо жити...

Суспільство вступило в період кардинальних змін соціально-економічних і політичних відносин. Необхідність таких змін і переходу до якісно інших взаємовідносин не викликає сумніву, але чіткого підходу до їх вирішення навіть на рівні декларацій на даний час немає. Пошук відповідей на ці запитання у сфері освіти ще більше ускладнюється в зв'язку з її глибокою внутрішньою кризою...

Здійснити вихід із кризи освіти в умовах значної невизначеності соціально-політичних змін у всіх сферах суспільного життя можливе при наявності детально розробленої *аксіологічної бази освіти*, яка враховує реальну ситуацію і реальний сценарій розвитку майбутнього суспільства. Така стратегія має стати основою для розробки тактичних програм дій постійно адаптованих до реальних умов життєдіяльності. В нашому розумінні така стратегія має базуватися на парадигмі «стійкого розвитку» сучасного суспільства, яке визнає і керується основними позиціями людського буття – **духовною свободою** і відповідальністю – цінностями, що складають основу гуманістичного світогляду.

Очевидна необхідність лаконічного, і водночас достатньо повного розуміння для формування центральної ідеї ціннісних орієнтацій, які слугують не тільки в якості лозунгу, заклик на даний час, але і базовою основою, що враховує тисячолітню історію, вікові цінності, традиції Вітчизни і етичних культур її мешканців.

Духовно-моральне виховання особистості має складати одну із важливіших складових освітньої системи.

Тут духовність – це відображення у психіці людини її буття, відображення її у свідомості, висока міра залучення до традиційної національної культури суспільства. Піднесеність почуттів, благородство душі, глибина і гнучкість розуму, прагнення поліпшити свій внутрішній світ і довкілля є основними поняттями духовності. А моральність є головним показником загальної культури людини, показником гармонії і досконалості, розвиненості розуму і характеру.

Отже, моральність – це внутрішня мораль для себе, а не для інших. Тому найважливіше формувати глибоку людську духовну моральність. Сьогодні, коли йде процес становлення молоді держави України як незалежної і суверенної в її процвітання та входженні у світову спільноту, творчою силою виступає особистість, тому одним з головних завдань держави є формування повноцінного в духовно-моральному відношенні морально-стійкого, освіченого, фізично здорового населення.

Зокрема, вчені і поети Сходу вважали, що метою виховання має бути формування духовно-моральної особистості. Духовність включає в себе вчення про душу, дух, мораль, свідомість, і ін. Великий мислитель Аристотель розрізняє три види душі, перші два види існують тільки в матеріальному, а третій вид – у метакризному: «Вирушаючи у своєму розгляді від вихідної точки, ми стверджуємо, що одухотворене відрізняється від неживого наявністю життя».

На думку мислителя, душа є скрізь, де є життя; душа є там, «де є розум», а моральність трактується як набута якість душі. Платон же вважав, що душа єдина і неподільна, вона здатна до саморуху, а тіло складається з матеріальних частин.

Г.В. Гегель у своїй концепції «феноменології духу» намагався розкрити генезис філософського знання. На його думку, спочатку свідомість протистоїть предмету, який не залежить від нього, не знає ні своєї природи, суті предмета; потім свідомість опановує свою власну суспільну природу, усвідомлює себе як учасницю історичних подій; далі доходить до абсолютного знання, де розвиток свідомості зупиняється. Філософ форму свідомості бачить в аспекті загального світового Духу: це пантеїстичний підхід (пантеїзм – це наближення до Бога і природи).

Дух – справжня основа всього кращого, що є в людині, а виховання духу, виховання духовності – це все виховання. Отже, дух – це творча сила молоді, яка сприяє формуванню світогляду і яка піднімає його до безумовно цінного. Духовність – це властивість внутрішнього світу студента, що відображає його принцип життя, відчуття волі, почуття, мислення. Духовна цінність – суттєва складова людства, в тому числі молодого покоління, що зумовлює їх вибіркове ставлення до цінностей, внаслідок якого вони віддають перевагу таким цінностям, як *добро, любов, прекрасне, співчуття, справедливість, чесність, обов'язок, почуття свободи, прояв творчих здібностей*.

У характерному для сьогодення процесі «соціалізації» ніхто не заперечує важливу роль вихованості, яку вона відіграє в принесенні людському духу спокою, щастя і умиротворення: ніхто не ставить під сумнів і її корисний і вирішальний вплив на зміцнення основ єдності поведінки і мислення на соціальному і громадському рівнях. Добрі звичаї настільки важливі, що навіть нації, які не вірять в релігію, поважають їх і відчують, що для них суттєво дотримуватися якоїсь моралі, щоб просуватися вперед по тернистому шляху життя. Товариства існують скрізь, і скрізь вихованість і хороші манери мають спільні риси. Про це відомий британський вчений Самуель Смайлс каже: «Добровихованість є однією з рушійних сил цим світом. У кращому сенсі вона є проявом найвищих якостей людської натури, тому що виступає як вираження гуманності людини. Індивіди, які висуваються в будь-якій сфері життя, намагаються привернути увагу людей шанобливістю і благородством. Люди довіряють цим індивідам і наслідують їх досконалості, бо люди вважають, що ті володіють всіма дарами цього життя і якби не вони, життя було б просто кепським існуванням. Якщо успадковані генетичні ознаки привертають увагу і високу оцінку людей, то добровихованість викликає задоволення і повагу всіх порядних людей. Це відбувається внаслідок того, що перший набір рис є роботою генів, а другий – плодом прагматизму і сили розуму: останній і веде нас і керує нашими справами впродовж всього нашого життя».

Розвиваючи думку про добровихованість наведемо думку широковідомого вченого Сандерсона: «Доброта є важливим чинником у лікуванні та попередженні хвороб. Кровообіг у добре вихованих людей прекрасний, а їхнє дихання чудове...». Значить *доброта і вихованість роблять землю квітучою і продовжують реальну життєдіяльність людства*.

Пошук вищих загальнолюдських цінностей повинен здійснюватися у сфері індивідуальної поведінки. Слід зазначити, що досягти вищих загальнолюдських цінностей можна через виховання душі і її підготовки до прийняття певних психолого-педагогічних і поведінкових норм.

Існує багато людей, які страждають від своєї недоброзичливості і не можуть знайти жодних засобів, щоб позбавити себе цієї риси. Дана проблема особливо стосується молоді, бо вона більш чутлива до таких проблем життя.

Кожна особистість в цьому світі прагне досягти «щастя» і «душевного спокою». Але, багато хто не розуміє, що реалізація цих прагнень залежить насамперед від власного **Я**, тому проблему треба шукати в собі, значить пізнати і взнати потрібно самого себе.

Сьогодні ми зрозуміло спостерігаємо, що матеріальні вигоди беруть верх над чеснотою.

Таким чином, основні положення та ідеї про добродіяння, духовність, пізнання світу і себе перегукуються між собою і відображені в Корані трактатах вчених і поетів

Сходу. Здається, що оскільки Коран є дуже багатим, древнім, змістовним і духовно наповненим джерелом Східної культури, його можна використовувати як засіб виховання духовності молоді. Могутність і сила впливу ісламу кореняться, насамперед у тому, що він ввібрав у себе не лише загальнолюдські цінності, але й доступні всім елементи народного побуту в поширених регіонах і країнах ісламу. Він відповідає сподіванням і прагненням широких мас, чітко вираженим у його священному писанні – Корані. Тому багато вчених справедливо виділяють іслам як специфічне явище під назвою «народний» або «побутовий іслам».

Шлях людини до віри як особливого стану психіки полягає в повному і безперечному прийнятті будь-яких відомостей, текстів, явищ, подій або власних уяв, які можуть виступати в майбутньому основою її **Я**, слугувати нормою її поведінки і взаємовідносин. Віра має базуватися на авторитеті людини, її менталітеті, на повазі до чужого досвіду і традицій, духовній культурі і моральності.

Ще в Лермонтовські і Пушкінські часи моральність посідала провідне місце у життєдіяльності людства. Честь і гідність особистості захищали на дуелях (Пушкін, Лермонтов та ін.). У наші часи (кінець XX і початок XXI століття) категорія моральності втратила свою актуальність. Її замінили корупція, лицемірство, ханжество, миттєве досягнення матеріального достатку...

Розглянемо категорію моральності з її витоків – з позиції історичного досвіду, за яким скривається історія релігії взагалі – до самого астрономічного культу, сліди якого залишилися в хитромудрих камінних лабіринтах і стоунхентах. Тут теж велика кількість цікавої інформації, оскільки вчені тих часів занурювались у скриті десятками тисячоліть скарбниці знання: головне в яких – це точні карти зоряного неба галактики, календарі, культу Юпітера, Сиріуса, Сузір'я плеяд та ін.

І ще раз повернемося до категорії «моральність»: моральної освіти.

Мораль, моральність – сукупність норм і принципів поведінки людей по відношенню до суспільства та інших людей. Мораль – складова частина індивідуального мікрокосмосу; вона є одним з моментів, що визначають для особистості картину світу. Зміст моралі в історичному аспекті змінюється по-різному в різних народів і верств населення. Основними проблемами в моралі є питання про те, що «пристойно», що робить можливим спільне життя людей, в якому кожен відмовляється від повного виконання життєвих цінностей (споживання їжі, статевий потяг, прагнення до значущості та до володіння) на користь здійснення цінностей соціальних (визнання прав іншої особистості, справедливості, вірності, терпимості, ввічливості і т.д.). До пануючої моралі у всіх народів і у всі часи, крім соціальних цінностей, належать також і ті, які розглядаються релігією як блага поведінка (любов до ближнього, благодійність, гостинність, шанування предків і старших за віком, відправлення релігійних культів). Сутність моралі втілена в одній з найдавніших моральних заповідей, що отримала назву «золотого правила» моральності: *«стався до інших так, як ти хотів би, щоб вони ставились до тебе»*.

Моральна освіта – засвоєння основних норм і правил поведінки в даному суспільстві, їх теоретичне і практичне обґрунтування.

Морально сліпим немає дороги в майбутнє, а правила у наших прапращурів були дуже і дуже раціональні і суворі: *не вчини погано, не нашкодь, не зірви зайвої травинки, не чіпай просто так волосся на голові іншого*. Звідси три основоположні заповіді: **«не сотвори собі кумира»**, **«не убий»**, **«не плюнь на Землю»** – нічого не могло бути такого, що порушує її неповторний образ.

За таких міркувань про категорію «моральність» перенесемось в нинішній її стан, де про мораль і декларацій немає... і все таки ми починаємо зріти: повільно, напружено, обережно... ми піднімаємось з колін – це довгий і важкий шлях морального очищення, удосконалення, оскільки цей процес залежить від матеріальної, політичної, економічної, соціальної, правової, національної, ідеологічної, релігійної складових реальної життєдіяльності людства.

Коли ми з цього підходу звернемося до поглядів Сократа і Платона (біля 470-399 рр. до н.е.), то знайдемо там детальний і скрупульозний аналіз індивідуальних людських якостей і добродіянь, в тому числі таких як благо, справедливість, задоволеність, доблесть та ін. Вибір, який робить людина, багато в чому залежить від того, якими добродіями вона керується. Добродія – це добра звичка, внутрішнє прагнення до добра. Протилежна риса – порок – погана риса людини.

Сократ як першопроходець в європейській історії, мабуть, перший, хто замислювався над тим, які якості прикрашають людину. Античний філософ був ретельним пропагандистом знання. За його баченням, знання – це насамперед добродія: дурне – це незнання. Він вважав, що людина повинна прагнути до нових і нових істин.

Отже, значущість Сократа в тому, що він стверджував ідею знання. Знання – це результат засвоєння студентами системи фактів, понять, законів, закономірностей, теорій, методологій, які перевірені практикою життєдіяльності; одна із форм суспільної свідомості; включає як діяльність з отримання нового знання, так і її результат – суму знань, що лежать в основі наукової картини світу. Безпосередні цілі – опис, пояснення і передбачення процесів і явищ дійсності, що складають предмет її вивчення, на основі відкритих нею законів. Прогрес науки полягає в тому, що вона відіграє дедалі зростаючу роль у розвитку виробництва, вдосконаленні відносин у суспільстві, духовному розвитку суспільства.

Велике значення Сократа в тому, що він *встановив ідею знання*, що можна назвати *закономірністю розуму*.

Обговорюючи величність постаті Сократа варто навести його *дидактичні ідеї*. Мабуть немає жодного взірця в історії людства, який би був таким популярним, як є Сократ. Він виділяється ідеалом мудрості всіх грецьких філософських шкіл і не тільки в римській літературі, не тільки в літературі всіх європейських народів, але і у євреїв і магометан; кругом, куди попадала хоча б краплина еллінського духу, ми зустрічаємося з Сократом як з **ОСОБИСТІСТЮ**, яка викликає всебічну повагу!

Педагогічна концепція Сократа полягає в тому, що головною життєвою метою людини має бути її *моральне самовдосконалення*: людина має розум для того, щоб направляти його на створення добра і знаходження істини. Сократ – один з основоположників вчення про добрі риси людини. Він надавав великого значення природній схильності людини і вважав, що здібності людини проявляються в самопізнанні: «Хто знає себе, той знає, що для нього корисно, і ясно розуміє, що він може і чого не може». Освіта, за Сократом, володіє силою перетворення людини з негативного образу в позитивний. Він вважав, якщо люди отримують освіту, то стають чудовими, корисними діячами. Залишившись без освіти, вони бувають дуже поганими, шкідливими людьми.

У філософії Сократа, як і у філософії Платона, а також у світогляді нашого часу виховання і філософія виконують одну й ту ж функцію – допомагають формуванню людини, яка вміє не тільки відрізнити істину від омани, але і реального вирішити поставлені перед нею завдання.

Отже, повернемося до категорії «духовність» з позиції проблем життєдіяльності людства сьогодення.

Широковідомий вчений-педагог Б.С. Гершунський [6] висловлює думку, що незабаром загальнолюдською вірою стане віра Науки і заперечувати цій гіпотезі дуже важко. Адже нераціональне споживання нинішнього людства неминуче викличе і вже викликає відповідну, поки захисну, поки попереджувальну, реакцію.

Час перетворень може стати згубним для людства, якщо люди не підготуються до нього духовно, не змінять себе морально, якщо не змінять своє ставлення до природи, до живого і «неживого», до самих себе, до того, що і хто оточує нас, якщо, нарешті, не увійдуть у взаємозв'язок і єднання з тим, кого ми називаємо – Бог...

Знання першопричин небезпеки необхідно у зв'язку з реальним Апокаліпсисом – часом перетворень, точкою зміни знаків буття, куди людство вже увійшло.

Зворотного шляху немає...

Література:

1. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
2. Дунаев М.М. Вера в горниле сомнений: Православие и русская литература в XVII-XX веках. – М.: Издательский Совет Русской Православной Церкви, 2003. – 1056 с.
3. Гуревич П.С. Филатов О.К. Философия образования. Книга первая: философия воспитания (от античности до эпохи Просвещения) / П.С. Гуревич. О.К. Филатов. – Уфа: Гилем, 2004. – 364 с.
4. Илларион (Алфеев), Митрополит. Как обрести веру / Митрополит Илларион (Алфеев). – М.: Эксмо, 2011. – 224 с.
5. Ильин И.А. Аксиомы религиозного опыта / И.А. Ильин. – М.: ООО «Издательство АТС», 2002. – 586 с.
6. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: Учебное пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Филита: Наука, 2003. – 768 с.
7. Чернілевський Д.В. Педагогіка вищої школи: підручник. – 2-ге вид., переробл. і доповн. – Вінниця: АМСКП, 2010. – 468 с.
8. Чернілевський Д.В. Методологія наукової діяльності: навч. посібник., вид. 3-є перероблене / Д.В. Чернілевський, М.І. Томчук, О.А. Дубасенюк, О.Є. Антонова, В.І. Захарченко, О.В. Вознюк, Н.З. Сіранчук / за ред. Д.В. Чернілевського. – Вінниця: Нілан ЛТД, 2012. – 364 с.
9. Яницкий Н.Н. Физика и религия. – II издание, переработанное и дополненное. – Издательство «АГРА», 1998. – 64 с.

УДК 378:37.02

ЧУЛАК Л.,

вчитель-методист Київської спеціалізованої школи № 47
імені А. С. Макаренка, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ФОРМУВАННІ ПІЗНАВАЛЬНОЇ САМОСТІЙНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У статті розкрито сутність компетентнісного підходу та особливості його реалізації у формуванні пізнавальної самостійності молодших школярів. Визначено, що пізнавальна самостійність як властивість особистості характеризується таким рівнем компетентності навчально-пізнавальної діяльності, який дозволяє учневі самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, самому бачити проблему, визначати завдання і знаходити продуктивні засоби їх розв'язання. Охарактеризовано педагогічний потенціал технологій особистісно розвивального, проблемного, проектного та інтерактивного навчання у формуванні пізнавальної самостійності учнів.

Ключові слова: компетентність, компетентнісний підхід, пізнавальна самостійність, особистісно орієнтоване навчання, проблемні методи, проектні технології, інтерактивні технології.

В статье раскрыта сущность компетентностного подхода и особенности его реализации в формировании познавательной самостоятельности младших школьников. Определено, что познавательная самостоятельность как свойство личности характеризуется таким уровнем компетентности учебно-познавательной деятельности, который позволяет ученику самостоятельно мыслить, ориентироваться в новой ситуации, самому видеть проблему, определять задачи и находить продуктивные способы их решения. Охарактеризованы педагогический потенциал технологий личностно развивающего, проблемного, проектного и интерактивного обучения в формировании познавательной самостоятельности учащихся.

Ключевые слова: компетентность, компетентностный подход, познавательная самостоятельность, личностно ориентированное обучение, проблемные методы, проектные технологии, интерактивные технологии.

The article reveals the essence of the competence approach and the specifics of its realization in formation of educational independence of younger school students. Determined that cognitive autonomy as a personality trait characterized by competence educational-cognitive activity that allows the student to think independently, to navigate in the new situation, to see the problem, to identify problems and to find productive solutions. Characterized by pedagogical potential of educational technology personal, problem, project and interactive learning in the formation of cognitive independence of students.

Key words: *competence, competence approach, cognitive independence, student-centered learning, problem methods, design technologies, interactive technologies.*

Постановка проблеми. Пріоритетними завданнями сучасної початкової освіти в контексті компетентнісної парадигми є формування готовності учнів самостійно й відповідально діяти в особистісно значимих сферах життєдіяльності, творчо використовуючи засвоєні знання, навчальні уміння і навички в практичних ситуаціях. Разом з тим, об'єктивною проблемою впровадження компетентнісного підходу в початковій освіті є низька продуктивність традиційних педагогічних технологій у формуванні в учнів пізнавальної самостійності, критичного мислення, розвитку творчих здібностей. Широко презентований у нових освітніх стандартах компетентнісний підхід на сьогодні не набув достатнього втілення як змісті так і в методах навчання та способах оцінювання самостійної діяльності учнів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У дослідженнях, присвячених проблемам реалізації компетентнісного підходу в початковій освіті, обґрунтовується необхідність змін в організації навчального процесу, його спрямованості на активізацію пізнавальної самостійності учнів (Т. Байбара, В. Білик, Є. Бондаревська, М. Вашуленко, О. Гулай, І. Єрмаков, С. Логачевська, О. Овчарук, О. Пометун, Р. Пастушенко, Т. Нестеренко, В. Родигіна, І. Якиманська, І. Ящук та ін.). Умови та шляхи розвитку пізнавальної самостійності в учнів початкових класів розглядаються в працях Н. Бібік, В. Буряка, Л. Занкова, Д. Ельконіна, В. Данилова, Є. Голанта, В. Лозової, О. Савченко, Г. Ткачук, В. Сухомлинського, Г. Щукіної та ін. У зарубіжній педагогіці формування пізнавальної самостійності учнів розглядається у єдності з розвитком активної творчої діяльності на фоні емоційно-ціннісного ставлення та домінування пізнавальних мотивів у процесі навчання (Ф. Берон, Дж. Брансфорт, Н. Кентор, Х. Кларк, Н. Мак-Карелл та ін.). Науковці наголошують, що сучасне навчання має орієнтуватися на вирішальну роль суб'єктності особистості, активізацію її творчих і вольових якостей, ініціативи учнів у творчій перетворювальній діяльності.

Мета статті полягає в аналізі сутності і технологій формування пізнавальної самостійності молодших школярів у контексті компетентнісного підходу.

Виклад основного матеріалу. Одним з основних напрямів модернізації сучасної початкової освіти є реалізація компетентнісного підходу в зміні спрямованості навчально-виховного процесу від засвоєння учнями певної суми знань, умінь і навичок до формування цілісної здатності творчо діяти в різних життєвих ситуаціях, організувати свою пізнавальну діяльність, співпрацювати, планувати, прогнозувати, оцінювати результати своєї праці та роботи інших. Зазначена мета конкретизується у Державному стандарті початкової загальної освіти, в якому зазначається, що під час навчання у початковій школі учні повинні оволодіти ключовими компетентностями, які передбачають їх особистісно-соціальний та інтелектуальний розвиток, формуються на міжпредметній основі та є інтегрованим результатом сформованості предметних і міжпредметних компетенцій. Компетентність трактується як набута в процесі навчання інтегрована здатність особистості, яка складається зі знань, досвіду, цінностей і ставлень, що можуть цілісно реалізуватися на практиці. Ключова компетентність визначена як спеціально структурований комплекс якостей особистості, що дає можливість ефективно брати участь у різних життєвих сферах діяльності й належить до загальногалузевого змісту освітніх стандартів [2].

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – це інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння нею комплексу знань, умінь, навичок, суб'єктного досвіду й забезпечує успішність та самостійність її діяльності в стандартних і нестандартних ситуаціях. Компетентність є особистісним утворенням, яке формується й проявляється в процесі активних самостійних дій людини.

Аналіз смислового трактування сутності визначених у Держстандарті компетентностей показує, що в основі їх освоєння лежить практичний досвід самостійної пізнавальної діяльності учнів. Вчені також постійно підкреслюють значення самостійного досвіду особистості в процесі формування компетентності. Так А. Хуторський в переліку ключових компетентностей, визначених на симпозіумі Ради Європи, виділяє уміння одержувати користь із досвіду, взаємопов'язувати знання, розв'язувати проблеми, а також самостійно здобувати інформацію, досліджувати документи, виявляти стійкість у висловлюванні власної позиції, співпрацювати, домовлятися, братися за справу й нести відповідальність за неї, адаптуватися до умов та знаходити нові рішення, що мають достатньо креативну спрямованість [8, с. 109-110]. Також сутнісною характеристикою компетентності є ціннісне ставлення до діяльності, яке проявляється в рівні мотивації, пізнавальної активності учнів і, відповідно, їх інтелектуально-вольових зусиль у самостійності вирішення різного роду завдань.

Пізнавальна самостійність як властивість особистості характеризується таким рівнем компетентності навчально-пізнавальної діяльності учнів, який дозволяє їм самостійно мислити, орієнтуватися в новій ситуації, самим бачити проблеми, визначати завдання і знаходити засоби їх розв'язання. Пізнавальна самостійність виявляється, зокрема, в умінні самостійно аналізувати складні навчальні завдання, виконувати їх без сторонньої допомоги й характеризується певною критичністю розуму учня, ініціативністю, творчим ставленням до навчальної діяльності.

О. Савченко вважає пізнавальну самостійність складним комплексним поняттям, оскільки пізнавальна діяльність не зводиться тільки до роботи думки, вона охоплює і чуттєве сприймання, і запам'ятовування, і різні види дій, і сформованість прагнення й уміння пізнавати в процесі цілеспрямованого пошуку. При цьому, на її думку, визначальним у розвитку самостійності є емоційне ставлення особистості як до об'єкту так і процесу пізнання [6, с. 14].

Польський дидакт В. Оконь визначає самостійність як здатність систематизувати, планувати, контролювати й регулювати свою діяльність без безпосереднього постійного керівництва та практичної допомоги з боку керівника. На його думку, самостійності притаманні якості критично розглядати явища життя, бачити завдання, що виникають, вміти їх ставити, знаходити способи їх розв'язання, мислити й діяти ініціативно, творчо, прагнути до відкриття нового та наполегливо йти до досягнення мети. Наявність самостійності вчений пов'язує з діяльністю, яка має перетворювальний характер, коли здобуття нових знань відбувається шляхом розв'язання проблеми [4, с. 172-174].

У психолого-педагогічних дослідженнях визначені різні види розвитку пізнавальної самостійності в школярів:

1. Репродуктивно-наслідувальна самостійність, за допомогою якої досвід діяльності однієї особи нагромаджується через досвід іншої. Засвоєння зразків людиною відбувається протягом усього життя, але рівень особистої самостійності не достатній.
2. Пошуково-виконавчій самостійності властивий більший ступінь активності. На цьому рівні треба сприйняти задачу й самостійно відшукати її розв'язування.
3. Творча самостійність є вищим рівнем, бо й саму задачу можна ставити школярам, а способи її розв'язування обирати нові, нешаблонні, оригінальні [10, с. 27].

Пізнавальна самостійність характеризується високим рівнем пізнавального інтересу, орієнтацією учня на нові способи діяльності та їх випробовування, умінням планувати й організувати свою роботу, здатністю до взаємодії в групі, обміну інформацією, вмінням відстоювати свої думки та сприймати думки інших. Для учнів з високим рівнем пізнавальної самостійності притаманна критичність мислення, творча ініціативність (вміння знаходити

нові, нешаблонні рішення і засоби їх здійснення), раціональність у способах діяльності, цілеспрямованість і наполегливість у досягненні мети, відповідальність.

Компетентнісний підхід зміщує акцент з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток в учнів здатності самостійно здобувати й практично використовувати ті знання, які є необхідними для виконання практичних, ситуативних, особистісно значимих задач. Процес формування пізнавальної самостійності учнів тісно пов'язаний з особливостями навчально-пізнавальної діяльності, яка характеризується активністю суб'єкта, позитивною мотивацією, продуктивністю, практичною значимістю результатів. Щодо пізнавальної активності, то вона проявляється більше як ставлення учня до змісту й процесу пізнання, а самостійність як реалізація цього відношення в дії, яка без активності відбуватися не може. При цьому це відношення може виникнути лише при наявності пізнавальної мотивації, яка містить в собі всі види спонукань: мотиви, потреби, інтереси, цілі, прагнення, мотиваційні установки та ін.

Основою розвитку пізнавальної самостійності є активний характер процесу навчання, який стимулює потреби учнів самостійно мислити, аналізувати нові навчальні завдання, знаходити оптимальні підходи до їх розв'язання, підбирати найбільш продуктивні способи діяльності, орієнтуватися в інформації, об'єктивно оцінювати свої результати.

Формування продуктивного досвіду пізнавальної самостійності забезпечується адекватними його природі продуктивними, проблемними, інтерактивними методами й технологіями.

Суб'єктна приналежність пізнавальної самостійності як властивості особистості обумовлює доцільність застосування особистісно орієнтованих технологій, в яких цілі й зміст навчання визначаються на основі індивідуальних здібностей, потреб, інтересів кожної дитини, наявного в неї досвіду вирішення навчальних задач. Так в технології особистісно орієнтованого розвивального навчання І. Якиманської особливе значення надається такому фактору розвитку, який у традиційній педагогіці, а також у розвивальних системах Л. Занкова, Д. Ельконіна й В. Давидова майже не враховувався, ігнорувався, – суб'єктному досвіду життєдіяльності, набутому дитиною поза школою в конкретних умовах сім'ї, соціокультурного оточення, в процесі сприйняття і розуміння нею світу людей і речей [7, с. 106].

Цілі в такій моделі навчання спрямовані перш-за-все на розвиток індивідуальних пізнавальних здібностей кожної дитини, максимальне виявлення, актуалізацію, використання, "окультурення" індивідуального (суб'єктного) досвіду дитини, допомогу дитині в пізнанні себе, в самовизначенні й самореалізації.

Концептуальними положеннями особистісно орієнтованого розвивального навчання є:

- учень не стає суб'єктом навчання, а є ним з самого початку як носій суб'єктного досвіду;
- учіння є не пряма похідна від навчання, а самостійне, індивідуальне, особистісно значиме, а тому дуже дієве джерело розвитку;
- вектор розвитку будується від учня до визначення індивідуальних педагогічних впливів, що сприяють його розвитку;
- значимим є відтворення учнем не стільки суспільного, стільки індивідуального досвіду й розвитку на його основі власної компетентності.

Особистісно орієнтоване навчання, його зміст, методи, прийоми спрямовані головним чином на розкриття й використання суб'єктного досвіду кожного учня, на допомогу в становленні особистісно значимих способів пізнання та творчого перетворення дійсності. Індивідуальна освітня програма складається виходячи зі змісту суб'єктного досвіду кожного учня, його особистісних особливостей, потреб, мотивів. Освітній процес будується на навчальному діалозі учня і вчителя, який спрямований на спільне конструювання програмної діяльності. Методична основа технології базується на індивідуалізації та диференціації навчального процесу, при цьому забезпечується можливість вільного вибору учнем виду, змісту, форм навчального матеріалу та способів учіння. Вихідним пунктом в організації навчання є актуалізація суб'єктного досвіду й створення стимулів та умов для його

подальшого розвитку. Результати навчальної діяльності розглядаються як особисті досягнення учня.

Суб'єктний досвід самостійної пізнавальної діяльності набувається в активній продуктивній діяльності учня. Навчання на основі продуктивної діяльності учнів передбачає розробку моделей навчання як ініційованого учнями моделей освоєння нового досвіду. Основною метою навчання стає розвиток в учнів здатності самостійно здобувати нові знання, знаходити нові смисли, освоювати нові способи діяльності необхідні для повноцінної самореалізації як в теперішньому так і в майбутньому. Суттєвою особливістю навчальної діяльності є створення й використання ситуацій, що максимально наближені до реальних життєвих умов практичного застосування набутих знань та умінь для творчого конструювання продуктивного вирішення проблем. Активні методи навчання, за визначенням О. Вишневського, передбачають самостійне виконання учнями певних розумових операцій, під час виконання яких працюють синтез та аналіз, механізм узагальнення і трансформації, пошук, оскільки вимагається оцінка фактів, активно діє уява тощо. Активні методи постійно спонукають учня до творчого вчинку, який, на думку вченого, передбачає дію, яка здійснюється людиною вперше й у певній незалежності від зовнішніх факторів, виходячи за межі відомої їй інформації. У такий спосіб учень про щось здогадується, щось відкриває, напружуючи здібності, пам'ять, мислення, уяву [1, с. 126-127]. На практиці вчитель зазвичай застосовує комплекс активних методів, поєднуючи в них кілька елементів, утворюючи бінарні форми логічних методів: аналітико-синтетичних, аналітико-індуктивних, синтетично-дедуктивних.

Значний потенціал для формування пізнавальної самостійності мають методи проблемного навчання. Їх застосування вимагає: 1) проблемного викладу знань, сутність якого полягає у тому, що вчитель в умовах проблемної ситуації ставить проблему й сам її розв'язує, чим демонструє "ембріологію істини"; 2) залучення учнів до її розв'язання (учитель все ж ставить проблему), тобто впровадження частко-пошукового методу; 3) застосування пошукового методу, коли учні самі розв'язують проблему; 4) використання дослідницького методу, коли учень сам бачить проблему, формулює її і розв'язує [3, с. 63].

Широкого використання у формуванні пізнавальної самостійності молодших школярів набув метод проектів, який дозволяє створити в навчальному процесі умови діяльності, максимально наближені до реальних. Проект визначається як комплекс дій, який спеціально організований учителем, самостійно виконується дітьми та завершується створенням продукту, що складається з об'єкта діяльності та його усної чи писемної презентації. Метод проектів передбачає поєднання технології створення освітніх ситуацій, у яких учень ставить та розв'язує власні задачі, з технологією супроводу самостійної діяльності учня. Метод проектів орієнтований на самостійну діяльність учнів – індивідуальну, парну, групову [5, с. 39]. Слід відзначити, що такий метод спрямований на організацію пошуково-дослідницької діяльності учнів, використовуючи при цьому різноманітні засоби самостійної, пізнавальної, практичної та творчої роботи, надає змогу формувати в школярів комунікаційні навички, культуру спілкування, що передбачає з боку партнерів уміння стисло й чітко формулювати власні думки, вести дискусію, аргументовано доводити свою точку зору й уміти слухати та поважати думку інших. Три "кити", на яких тримається цей метод навчання, – самостійність, діяльність, результативність [9, с. 88]. При виконанні проектів учні активно використовують комп'ютер, спілкуються в соціальних мережах, що сприяє розвитку в них компетентності з питань інформаційно-комунікаційних технологій.

Робота над проектом вимагає від учнів інтеграції предметних, міжпредметних і ключових компетенцій. Особливе значення проектного навчання у формуванні пізнавальної самостійності молодших школярів полягає в його можливостях як методу не тільки пізнавальної, дослідницької, а й конструкторської діяльності. При роботі над проектом учні здобувають досвід аналізу проблем, генерування та аргументації ідей, пошуку, відбору й використання потрібної інформації, постановки реальних конкретних цілей та конструювання способів їх досягнення, планування часу, фінансових та інших ресурсів, прогнозування результатів реалізації проекту. Робота над проектом ведеться в творчих

групах, в яких діти вчаться взаємодіяти, приймати й поважати думки інших та відстоювати власні пропозиції, конструктивно сприймати критику на свою адресу, домовлятися й узгоджувати різні позиції. В процесі проектування учні набувають досвіду перетворювати проблему в інструмент її реального практичного вирішення.

Практично у складі всіх ключових компетентностей представлений соціально-комунікативний аспект: здатність особистості продуктивно співпрацювати з партнерами у групі та команді, виконувати різні соціальні ролі та функції, успішно взаємодіяти з іншими, брати на себе відповідальність, вести діалог, дискусію, улагоджувати конфлікти тощо. Для формування зазначених якостей успішно використовуються інтерактивні технології навчання, що створюють умови активної взаємодії всіх суб'єктів навчальної діяльності, рольової участі кожного учня у спільному вирішенні проблем на основі аналізу обставин і відповідної ситуації. В процесі застосування інтерактивних технологій, як правило, моделюються ситуації максимально наближені до реальних, що потребують обговорення, взаємодії для вироблення спільного рішення. Для активізації пізнавальної діяльності дітей використовують рольові та ділові ігри, інтелектуальні атаки, кейс-метод, вільні асоціації, аналогії, роботу в парах, мікрогрупах, командах та ін. Інтерактивна діяльність ґрунтується на активній комунікації учасників, де учні займають позицію суб'єктів навчально-пізнавальної діяльності.

Головна ознака інтерактивного навчання – використання учнями власного досвіду й досвіду інших та максимальна свобода творчої діяльності під час спільного розв'язання проблемних ситуацій. При інтерактивному навчанні учні набувають досвіду активної співпраці з іншими, вчаться сприймати й оцінювати думки й дії партнерів, висловлювати власні ідеї, обґрунтовувати та відстоювати свою позицію, розвивають здатність до саморефлексії своєї діяльності та саморегуляції своїх емоційних станів.

У процесі спільного розв'язання практичних, пізнавальних, комунікативних задач, завдяки активному обміну знаннями й досвідом учні швидше освоюють нові способи діяльності, вчаться самостійно оцінювати ситуацію, аналізувати проблему, розробляти план дій, необхідних для її вирішення, обирати способи їх оптимальної реалізації, контролювати й оцінювати їх виконання.

Інтерактивні технології, моделюючи ситуації соціальної взаємодії, включають учнів в активний процес набуття досвіду спільного пізнавального пошуку, аналізу, оцінки й синтезу різноманітної інформації, практичного використання знань та умінь. Діти вчаться застосування й випробовування наявних способи діяльності в нових ситуаціях й освоюють інші способи завдяки взаємонавчанню. Інтерактивні технології сприяють розширенню в учнів досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, особистісних і ділових відносин з людьми, толерантності, довіри, впевненості в собі, взаємодопомоги, відповідальності.

Таким чином, компетентнісний підхід становить цілісну систему визначення мети, завдань, змісту, організаційного і технологічного забезпечення навчально-виховної діяльності й дозволяє визначити особливості вибору та використання адекватних методів та технологій формування пізнавальної самостійності молодших школярів.

Висновки. Пізнавальна самостійність розглядається нами як особистісна якість, здатність, що формується в цілеспрямованій системі навчання і виховання, обумовлюється свідомими пізнавальними мотивами, чуттєвим емоційним ставленням до дійсності і спрямована на пізнання невідомого власними силами і за власним почином з використанням нових раціональних способів роботи. Пізнавальна самостійність пов'язана із специфікою навчального процесу і реалізується у відношенні учня до навчання в активності його дій. У контексті компетентнісного підходу основною навчання стає продуктивна, пошуково-дослідницька діяльність учнів як спосіб освоєння нового досвіду, розвитку пізнавальної самостійності, критичного мислення, здатності творчо продукувати та реалізовувати нові знання, ідеї, способи діяльності.

Перспективи подальших досліджень. Проаналізовані технології не розкривають арсенал всіх ресурсів різних типів навчання у формуванні пізнавальної самостійності молодших школярів. Тому завдання подальших досліджень полягають у виявленні та

апробації потенційних можливостей у формуванні пізнавальної самостійності учнів інших перспективних в цьому плані педагогічних технологій.

Література

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки : посібник для студ. вищ. навч. закл. / О. Вишневецький. – Дрогобич : Коло, 2006. – 608 с.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти: – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/17911/.
3. Лозова В. Пізнавальна активність школярів : спецкурс з дидактики : навч. посіб. / В. Лозова. – Х. : Основа, 1990. – 90 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику / Вицент Оконь; [пер. с польск. Л. Г. Кашкуровича, Н. Г. Горина]. – М. : Высш. школа, 1990. – 382 с.
5. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання / І. В. Родигіна. – Х. : Вид. група «Основа», 2005. – 96 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; вип. 8 (32)).
6. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів / О. Я. Савченко. – К.: Рад. школа, 1982. – 138 с.
7. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: В 2 т. Т. 2. / Г. К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2006. – 816 с.
8. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во МГУ, 2003. – 416 с.
9. Чепіль М. М. Педагогічні технології : навч. посіб. / М. М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 224 с.
10. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе : учеб. пос. / Г. И Щукина. – М. : Просвещение, 1979. – 178 с.

УДК 378.1

ЯЦЕНКО С.Л.,

канд. пед. наук, доцент

(Житомирський державний університет імені Івана Франка)

СУТНІСНІ АСПЕКТИ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ

У статті висвітлюються сутнісні аспекти особистісно орієнтованої освіти. Визначається взаємозв'язок та взаємозалежність таких категорій як "особистість", "особистісно орієнтоване навчання", "педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання", що дає підстави стверджувати: "особистість" – визнання конкретного носія образу-себе-в-бутті, який поєднує одинично унікальне "Я" людини і буття взагалі"; "особистісно орієнтоване навчання" – педагогічне спрямування процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя з метою реалізації індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя; "педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання" – наявність сукупності різнопланових зовнішніх та внутрішніх чинників необхідних і достатніх для виникнення і функціонування особистісно орієнтованої педагогічної системи.

Ключові слова: особистість, особистісно орієнтована освіта, суб'єкт-суб'єктна взаємодія учня та вчителя, педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання.

В статье освещаются сущностные аспекты личностно ориентированного образования. Определяется взаимосвязь и взаимозависимость таких категорий как "личность", "личностно ориентированное обучение", "педагогические условия личностно ориентированного обучения", что дает основания утверждать: "личность" – признание конкретного носителя образа-себя-в-бытии, который сочетает единично уникальное "Я" человека и бытия вообще"; "личностно-ориентированное обучение" – педагогическое направление процесса субъект-субъектного взаимодействия ученика и учителя с целью реализации индивидуального творческого потенциала учащегося в сочетании с развитием профессиональных, личностных качеств учителя; "педагогические условия личностно

ориєнтованого обучения" – наличие совокупности разноплановых внешних и внутренних факторов? необходимых и достаточных для возникновения и функционирования личностно ориентированной педагогической системы.

Ключевые слова: личность, личностно ориентированное образование, субъект-субъектное взаимодействие ученика и учителя, педагогические условия личностно ориентированного обучения.

The article highlights the essential aspects of personality-oriented education. The interrelation and interdependence of such categories as "personality", "personality oriented teaching", "pedagogical conditions of personality-oriented learning" is defined that gives grounds to assert: "personality" is the recognition of a specific media of the image of its own genesis, which combines a single unique "I" of a man and the existence in general"; "learner-centered education" and pedagogical direction of the process of subject-subject interaction between the teacher and the pupil to implement individual pupil's creative potential in conjunction with the development of professional, personality qualities of the teacher; "pedagogical conditions of personality-oriented teaching" – the presence of all diverse external and internal factors being necessary and sufficient for emergence and functioning the learner-centered pedagogical system.

Keywords: personality, personality-oriented education, subject-subject interaction between the teacher and the pupil, pedagogical conditions of personality-oriented training.

Становлення нової системи освіти, зорієнтованої на входження у світовий освітній простір, супроводжується якісними змінами у педагогічній теорії і практиці. Відбувається оновлення освітньої парадигми, пропонуються нові підходи, відносини, поведінка, інший педагогічний менталітет. У його основі – визначення індивідуальності, самобутності, самооцінки кожної людини, її розвитку не як колективного суб'єкта, а, передусім, як рівноправної соціально компетентної особистості, забезпечення умов для становлення якої є метою організації особистісно орієнтованого навчання.

Особистісна орієнтація навчально-виховного процесу передбачає створення мережі нетрадиційних типів шкіл (гімназій, ліцеїв, колегіумів), розробку альтернативних систем освіти, авторських методик навчання, інтеграції змісту освіти навколо базових потреб дитини, що дасть їй можливість бути зодчим своєї свідомості відповідно до природних задатків і соціального ідеалу, що покликані забезпечити індивідуальну динаміку розвитку кожної дитини, реалізацію її творчого потенціалу.

Особистісна орієнтація розглядається в процесі навчання і виховання (Ю. Азаров, Б. Бітінас, І. Бех, О. Бодальов, С. Гончаренко, М. Красовецький, О. Кучерявий, Ю. Мальований, В. Оржеховська та ін.).

Окремі аспекти проблеми, що нами розглядаються, знайшли своє відображення у психолого-педагогічній теорії розвитку особистості в процесі діяльності (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, Л. Виготський, Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Тализіна, Б. Теплов), психологічній теорії творчої особистості та її розвитку (Г. Балл, Б. Богоявленська, Р. Грановська, Л. Єрмолаєва-Томіна, В. Козленко), теорії особистісно орієнтованого навчання (Н. Тализіна, І. Якиманська), психолого-педагогічної теорії особистісно-орієнтованої педагогіки (Д. Белухін), теорії особистісно орієнтованого змісту навчання (В. Ільченко), у розгляді соціально-педагогічного аспекту проблеми, який передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію учасників навчально-виховного процесу, що зумовлює впровадження інноваційних форм організації навчання (С. Сисоєва, А. Фурман).

У різні історичні епохи зусиллями прогресивних вітчизняних педагогів ідеї організації навчально-виховного процесу, в основу якого покладена гуманістична концепція про людину як найвищу цінність, створили основу для побудови педагогічних систем, де гуманізм обстоюється як принцип розбудови особистісно орієнтованої гуманної педагогіки. Основні тенденції розвитку вітчизняної педагогічної думки та практики щодо організації навчально-виховного процесу, орієнтованого на особистість дитини, визначили необхідність у створенні сприятливих психолого-педагогічних умов для індивідуального розвитку кожної дитини, розумових, духовних сил особистості на основі врахування індивідуальних

особливостей, розкриття творчих нахилів та обдарувань у процесі самоутвердження особистості.

Відтак, **завданням** статті є висвітлення сутнісних аспектів особистісно орієнтованої освіти.

Насамперед звернемось до поняття "особистісна орієнтація навчання". Враховуючи відсутність єдиного підходу, складність та недостатню розробленість категорійного апарату, у сучасній педагогічній теорії спостерігається тенденція до визначення категорії "особистісної орієнтації" шляхом переходу від більш розроблених підходів і технологій особистісного чи особистісно орієнтованого підходу.

В сучасній педагогічній науці зустрічаються такі визначення як: "особистісний або особистісно-центрований підхід" (С.Гончаренко, В.Данильчук, Н.Сергєєв, В.Серіков), "особистісний підхід як психолого-педагогічний принцип" (С.Сисоева), "особистісно-соціально-діяльнісний підхід" (В.Барабанщиков, С.Муцинов, М.Федоренко), "принцип діяльнісно-особистісного підходу" (В.Андрєєв), "особистісно-діяльнісний підхід" (І.Зимня), системний особистісно-діяльнісний підхід" (Л.Деркач), "індивідуально-особистісний підхід" (О.Савченко), "гуманно-особистісний підхід" (С.Світлична). Всі ці визначення спираються на фундаментальні дидактичні дослідження, присвячені особистісно-розвивальним функціям навчання та виховання (І. Бех, І.Якиманська, С.Бондар, В.Паламарчук, В.Рибалка, Є.Бондаревська, В.Серіков та ін.).

Оскільки визначення категорії "особистісно орієнтованого підходу" до процесу навчання відбувалось поступово, то звернемось до визначення поняття "особистісний підхід" як кроку до розуміння категорії "особистісно орієнтований". Так, особистісний підхід визначається як "важливий психолого-педагогічний принцип, методологічний інструмент, основу якого становить сукупність вихідних концептуальних уявлень, цільових установок, методика психодіагностичних та психолого-технологічних засобів, які забезпечують цілісне розуміння, пізнання особистості дитини і на цій основі-її гармонійний розвиток в умовах існуючої системи освіти. Єдиний спосіб реалізувати особистісний підхід у навчанні – зробити навчання сферою самоствердження особистості.

С.У. Гончаренко визначає особистісний підхід як "послідовне ставлення педагога до вихованця як до особистості, як до свідомого відповідального суб'єкта власного розвитку і як до суб'єкта виховної взаємодії" [4, с. 243]. Друге тлумачення закладає, на думку А.Б.Орлова, перехід від предметно-орієнтованого навчання до "організації такої педагогічної взаємодії, яка забезпечує не просто передачу певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок тощо) від учителя учневі, але їх спільне особистісне зростання, спільний особистісний розвиток [6, с. 7], що, нашу думку, є кроком до розуміння організації особистісно орієнтованого навчання на суб'єкт-суб'єктній основі.

У сучасній педагогічній теорії поняття "особистісно орієнтований" у написаннях "особистісно-орієнтований", "особистісно-зорієнтований", "особистісноорієнтований", "особистісно орієнтований" і т.і. співвідноситься з такими категоріями як підхід, освіта, навчання, освітній процес, педагогіка.

Таким чином, резюмуючи погляди науковців та педагогів щодо мети, сутності, основних характеристик особистісно орієнтованого навчання визначаємо цю категорію як – *педагогічно спрямований процес суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя, що має на меті реалізацію індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя, врахуванням їх природних нахилів, здібностей, індивідуальних відмінностей, суб'єктного досвіду, що визначають унікальність кожної особистості, шляхів її самореалізації з метою становлення соціально компетентної особистості.*

Виходячи з цього положення визначаємо функцію особистісно орієнтованої освіти, яка полягає в забезпеченні особистісного розвитку кожного суб'єкта навчально-виховного процесу, акцентуючи увагу на визнанні за учнем права на самовизначення та самореалізацію в процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи [3].

Дидактична мета особистісно орієнтованого навчання визначається нами як створення умов психолого-педагогічної допомоги дитині у становленні її суб'єктності, культурної ідентифікації, соціалізації, життєвому самовизначенні.

Необхідність переорієнтації освіти з академічних досягнень на особистість учня, вчителя, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію вимагає формулювання адекватних принципів особистісно орієнтованого навчання, які в сучасній системі освіти найбільш повно реалізуються в інноваційних навчальних закладах. Окреслюючи дидактичний принцип як основоположну ідею, яка регулює всю систему науково-дидактичного знання і субординує його, а також виконує регулятивну функцію у двох аспектах – способу побудови науково-дидактичної теорії та способу регуляції навчання – [1], визначаємо такі основні принципи особистісно орієнтованого навчання:

- гуманізації як ствердження та усвідомлення унікальності, самоцінності, неповторності кожної людини, визнання унікальності шляхів її розвитку не як колективного суб'єкта, але, насамперед, як індивіда з неповторним суб'єктним досвідом, сукупністю психічних, культурологічних рис, що передбачає створення змісту, форм і методів навчання і виховання, які забезпечують ефективний розвиток індивідуальності дитини – її пізнавальних процесів, особистісних характеристик, особистої зацікавленості в тому, щоб сприймати навчання й виховні впливи [3, с. 8], а також бути ініціатором та активним реалізатором власної діяльності – учіння;

- гуманітаризації навчання, який розуміється нами як "олюднення" (за С.У. Гончаренком), "олюднювання знань, одухотвореність викладання благородними високими почуттями" (за В.О.Сухомлинським), як переорієнтація пріоритетів у визначенні освітніх ідеалів з "предметно-змістового принципу навчання основ наук на створення цілісної картини світу й, насамперед, – світу культури, світу людини, на формування в молоді гуманітарного й системного мислення" [4, с. 77]. У системі спеціалізованих загальноосвітніх закладів навчання, зокрема гуманітарних гімназій, цей принцип впроваджується шляхом посилення гуманітарних акцентів у змісті освіти, збільшення питомої ваги гуманітарних предметів, перегляду їх змістового наповнення і підходів до вивчення, що орієнтується на загальнолюдські та національні цінності, а також широкому відображенню гуманітарних аспектів у змісті природничо-математичних дисциплін, що, на нашу думку, наприклад, вдалося авторам програми природничих наук "Довкілля", розробленої та впровадженої авторським колективом під керівництвом В.Р. Ільченко;

- суб'єктності навчання, який вимагає врахування самобутності, самоцінності суб'єктний досвіду, який розглядаємо як особливе поєднання знань, почуттів, установок, особистісних сенсів, яке стало надбанням кожної конкретної особистості, що визначає унікальний спосіб її життєдіяльності;

- розвивального характеру навчання, спрямованого на розвиток, саморозвиток особистості, що вимагає переорієнтації процесу навчання з предметного характеру на процесуальний та мотиваційний, тобто такий, що забезпечує якісні зміни в інтелектуальній, емоційній, вольовій і дієво-практичній сфері особистості;

- індивідуалізації як розвиток принципу природовідповідності, що передбачає вибір способів, прийомів, визначення індивідуального темпу навчання, що ґрунтується на врахуванні індивідуальних відмінностей учнів, рівня їх розвитку їхніх здібностей до навчання. Виходячи з положення, що навчання (мотивація, сприймання і засвоєння інформації, формування умінь та ін.) у силу своєї природи є індивідуальними, то в системі особистісно орієнтованого навчання мова йдеться "про заміну особистісно-нівелюючої системи навчання, побудованої на понятті міфічного середнього учня, системою індивідуально-орієнтованого навчання, яка дає змогу кожному школяреві реально обрати найоптимальніший для себе зміст і режим навчання, розвинути свої здібності [5, с.11]. З огляду на це особистісно орієнтований процес навчання повинен включати підтримку і розвиток природних нахилів дитини, особливо її здоров'я і індивідуальних особливостей, надання допомоги в становленні її суб'єктності, соціальної, культурної ідентифікації, творчої самореалізації особистості;

- диференціації як визначення змісту навчання і, певною мірою, методик його реалізації на основі врахування нахилів і здібностей учнів. Це передбачає врахування індивідуально-типового в особистості учнів через формування та реалізацію індивідуалізованих програм навчання, що визначають у кожному конкретному випадку різні форми навчальної діяльності учня, зорієнтовані на індивідуально-своєрідне в його особистості, забезпечення атмосфери психологічного комфорту, "психологічної безпеки" (М.М.Берулава). Духовна диференціація, яка є обов'язковим компонентом диференціації в особистісно орієнтованій системі навчання, передбачає таку організацію навчально-виховного процесу, що враховує особистісні відмінності, пов'язані із традиціями мікросоціуму (етнічні, конфесійні, сімейні);

- релевантності, що визначає освітній процес особистісно орієнтованого навчання як такий, що 1) висуває посилені вимоги до учня, спираючись на його здібності, інтереси, ціннісні орієнтації і суб'єктивний досвід, 2) дає можливість реалізувати себе в пізнанні, навчальній діяльності, поведінці за умови, що зміст освіти, засоби і методи підбираються та організуються так, щоб учень міг виявити вибірковість предметного матеріалу та способів, методів, прийомів особистісного його опанування відповідно до власної життєвої мети, шляху особистісного розвитку. Принцип релевантності (відповідності) передбачає не тільки створення *ситуації вибору*, але й обов'язкову присутність у процесі навчання *ситуації успіху*, що зумовлюється притаманною кожній людині потребі самореалізації, є рушійною силою як в навчальній, так і будь-якій іншій діяльності. Наші дослідження підтвердили думку психологів, що *результативність* навчальної діяльності дитини у порівнянні з її попередніми досягненнями значною мірою зумовлюються, зокрема, такою умовою як створення *ситуації успіху* в навчально-виховній діяльності [2];

- варіативності, що передбачає побудову навчально-виховного процесу у площинах широкої різноманітності змісту та форм навчального процесу, вибір яких здійснюється у системі суб'єкт-суб'єктних стосунків врахування мети розвитку кожної окремої особистості;

- проектування навчального процесу, де навчальний процес є своєрідною проекцією не тільки науки, а й самого життя. Навчальна ситуація при цьому не тільки проектується, а проживається як реальна діяльність. Вихідним є положення, що навчання – основний вид діяльності дитини в процесі становлення особистості, де всі переживання є шляхом набуття неповторного суб'єктного досвіду;

- діалогічної взаємодії у процесі навчання, співробітництва і співтворчості вчителя та учня;

- інтегративності знань як шляху до формування цілісної картини світу;

- оптимізації навчально-виховного процесу, що передбачає вибір форм, методів, прийомів навчальної діяльності учня, що ґрунтується на врахуванні природних нахилів та здібностей дитини, створення власного алгоритму діяльності на основі власних особистісних сенсів та перспектив;

- емоційності як одного з пріоритетних дидактичних принципів особистісно орієнтованого навчання, який забезпечує шлях освоєння змісту навчального предмета через переживання.

Виходячи з характеристики принципів, система особистісно орієнтованого навчання, на нашу думку, має такі характерні ознаки:

- особистісно орієнтований зміст освіти (орієнтацію на комплекс ціннісних орієнтацій (загальнолюдських, національних, регіональних, групових, етнічних, індивідуальних);

- культурологічний, інтегративний, життєзабезпечуючий характер процесу навчання;

- відповідну модель навчального процесу;

- технологію реалізації особистісно орієнтованого навчання (форми, методи, засоби навчання);

- сприятливе освітнє середовище як умову організації навчально-виховного процесу орієнтованого на особистість;

- окреслення таких критеріїв оцінки якості освіти, які виявляють не тільки рівень освітніх компетенцій учня, а й розвиток творчого потенціалу особистості в умовах стійкої позитивної мотивації до навчання учнів та професійної діяльності вчителів.

Висновки. Відтак, проведений аналіз дає можливість визначити взаємозв'язок та взаємозалежність таких категорій як "особистість", "особистісно орієнтоване навчання", "педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання" та дає підстави встановити провідними ознаками понять: "особистість" – визнання конкретного носія образу-себе-в-бутті, який поєднує одинично унікальне "Я" людини і буття взагалі"; "особистісно орієнтоване навчання" – педагогічне спрямування процесу суб'єкт-суб'єктної взаємодії учня та вчителя з метою реалізації індивідуального творчого потенціалу учня у поєднанні з розвитком професійних, фахових, особистісних якостей вчителя; "педагогічні умови особистісно орієнтованого навчання" – наявність сукупності різнопланових зовнішніх та внутрішніх чинників необхідних і достатніх для виникнення і функціонування особистісно орієнтованої педагогічної системи.

Література

1. Акмеология 98: Юбилейная научная сессия. Акмеология образования. / Под ред. Н.В. Кузьминой, А.И. Зимичева. – СПб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1998. – 218 с.
2. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
3. Богданова Р.У. Развитие творческой индивидуальности субъектов образования // Российский гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2000. – 220 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К.: Либідь, 1997.–376 с.
5. Гуманізація процесу навчання в школі : Навч. посіб. / С.П. Бондар, Ю.І. Мальований, О.В. Матвієнко та ін.; За заг. ред. С.П. Бондар; Ін-т педагогіки АНН України. – 2-е вид. доповн. – К.: Стило, 2001. – 256 с.
6. Орлов А.Б. Психология личности и сущность человека: Парадигма, проекция, практика: Учеб. пособие для студентов психолог. факультетов вузов. – М.: Изд. центр "Академик", 2002. – 272 с.

Наукове видання

ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ № 85

СПЕЦВИПУСК

Редакційна колегія: Ю.М. Коровайченко (в.о. головного редактора) та ін.

Комп'ютерна верстка і набір: Д.В. Нікітович, О.В. Вознюк

Підписано до друку 2015 р.
Формат А 4 Папір офсетний
Друк офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Умов. друк. арк. 10,6 Обл.-вид. арк. 10,4
Наклад прим. Зам. №

Віддруковано з оригіналів замовника.
ФОП Корзун Д.Ю.
21027, а/с 8825, м. Вінниця, вул. 600-річчя, 21
Тел.:(0432) 69-67-69, 603-000.
e-mail: info@tvoru.com.ua, <http://www.tvoru.com.ua>